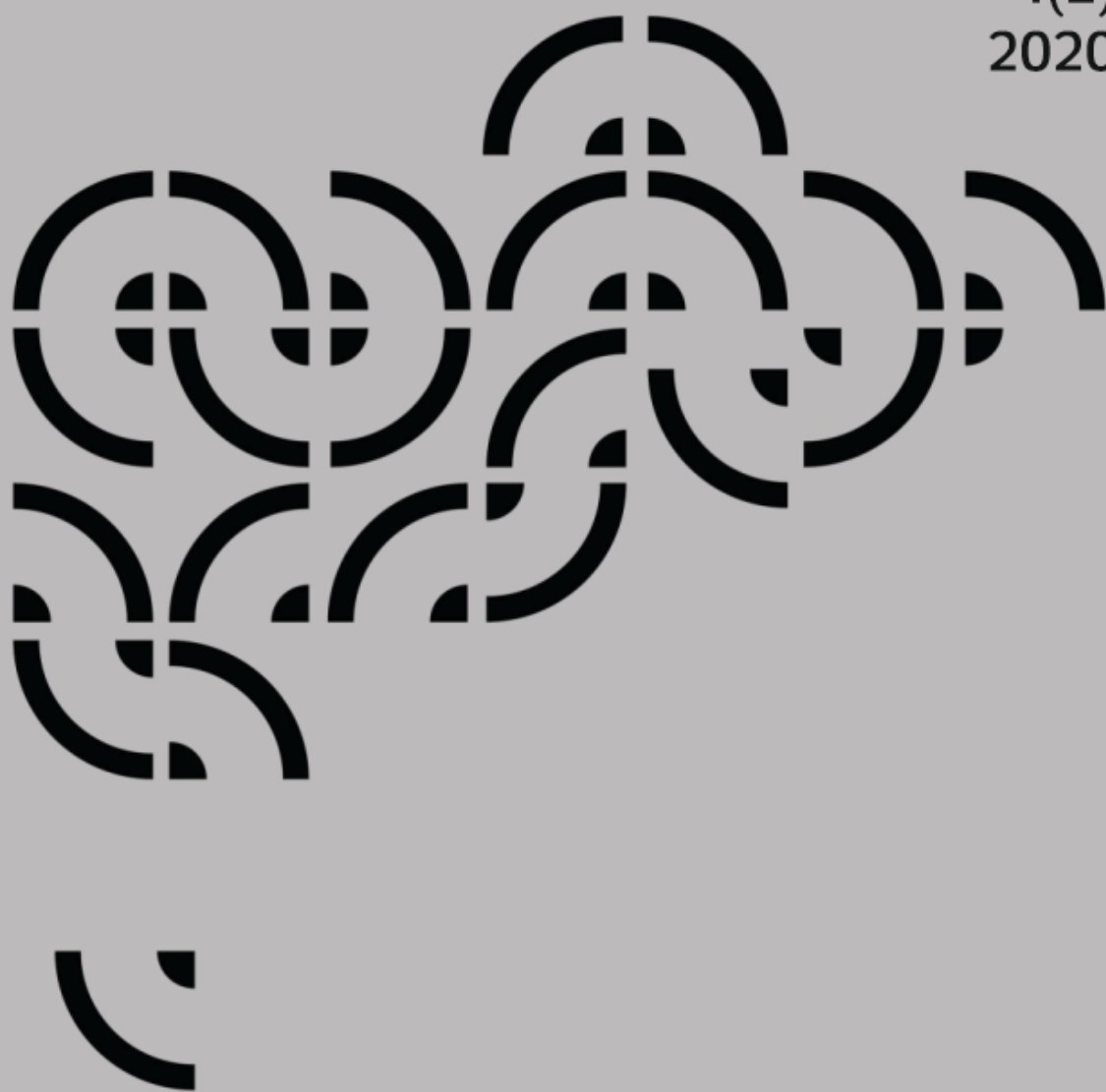


I n t e r n a t i o n a l S c i e n t i f i c J o u r n a l

1(2)
2020



LANGUAGE:

Codification • Competence • Communication

Founder: Cherkasy State Technological University

Certificate on state registration of the print media KB no. 24121-13961P from 14.08.2019

EDITORIAL BOARD

O. E. Pchelintseva	<i>Ukraine, Cherkasy State Technological University – Editor-in-Chief</i>
A. A. Barentsen	<i>Netherlands, University of Amsterdam, UVA</i>
D. Weiss	<i>Switzerland, University of Zurich</i>
B. Wiemer	<i>Germany, Mainz University</i>
D. P. Vojvodić	<i>Serbia, University of Novi Sad</i>
O. I. Vovk	<i>Ukraine, Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University</i>
A. Gattnar	<i>Germany, University of Tübingen</i>
S. Dickey	<i>USA, Kansas, Kansas State University</i>
V. Dubichynskyi	<i>Poland, University of Warsaw</i>
L. M. Koval	<i>Ukraine, Vasyl' Stus Donetsk National University</i>
M. Lazinski	<i>Poland, University of Warsaw</i>
O. Leszczak	<i>Poland, Jan Kochanowski University</i>
H. R. Mehlig	<i>Germany, Kiel University</i>
Y. M. Pletenetska	<i>Ukraine, National Aviation University, Kyiv</i>
V. M. Trub	<i>Ukraine, National Academy of Sciences of Ukraine, Institute of Ukrainian language</i>
V. I. Yarmak	<i>Ukraine, National Academy of Sciences of Ukraine, Potebnia Institute of Linguistics</i>

Responsible for issue:

Elena Pchelintseva (Editor-in-Chief), Liudmyla Bereza (executive secretary),
Natalija Shevchun (technical secretary)

Recommended for publishing by a Scientific Council of Cherkasy State Technological University (Transaction no. 15 from 22 June 2020)

Address of the editorial office: blvr. Shevchenka, 460, building 2, off. 210,
Cherkasy, 18006, Ukraine. E-mail: movacom@chdtu.edu.ua

Official website: movacom.chdtu.edu.ua

The journal is presented in the following databases of scientific information, catalogues and search systems: *Crossref*, *Citefactor*, *Index Copernicus*.

Міжнародний
науковий
журнал**LANGUAGE:****Codification • Competence • Communication****1(2)/2020**Заснований у серпні 2019 року
Виходить 1 раз на шість місяців**Засновник:** Черкаський державний технологічний університетСвідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
КВ № 24121-13961Р від 14.08.2019**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ**

О. Е. Пчелінцева	<i>Україна, Черкаський державний технологічний ун-т (головний редактор)</i>
А. А. Барентсен	<i>Нідерланди, Амстердамський ун-т</i>
Д. Вайс	<i>Швейцарія, Цюрихський ун-т</i>
Б. Вімер	<i>Німеччина, Ун-т Майнца</i>
Д. П. Войводіч	<i>Сербія, Новосадський ун-т</i>
О. І. Вовк	<i>Україна, Черкаський національний ун-т ім. Б. Хмельницького</i>
А. Гаттнар	<i>Німеччина, Ун-т Тюбінгена</i>
С. Дікі	<i>США, Ун-т Канзасу</i>
В. Дубічинський	<i>Польща, Варшавський ун-т</i>
Л. М. Коваль	<i>Україна, Донецький національний ун-т ім. В. Стуса</i>
М. Лазинські	<i>Польща, Варшавський ун-т</i>
О. В. Лещак	<i>Польща, ун-т ім. Яна Кохановського</i>
Х. Р. Меліг	<i>Німеччина, Кільський ун-т ім. Крістіана Альбрехта</i>
Ю. М. Плетенецька	<i>Україна, Національний авіаційний ун-т</i>
В. М. Труб	<i>Україна, НАН України, Інститут української мови</i>
В. І. Ярмак	<i>Україна, НАН України, Інститут мовознавства ім. О.О. Потебні</i>

Відповідальні за випуск: Олена Пчелінцева (головний редактор), Людмила Береза (відповідальний секретар), Наталія Шевчун (технічний секретар)**Рекомендовано до друку Вченою радою Черкаського державного технологічного університету (протокол № 15 від 22.06.2020 р.)****Адреса редакції:** E-mail: movacom @chdtu.edu.ua
бульв. Шевченка, 460, корп. ІІ, каб. 210, м. Черкаси, 18006, Україна**Офіційний веб-сайт:** movacom.chdtu.edu.ua.**Видання представлено:** Index Copernicus Journals Master List, Crossref, Citefactor .© Черкаський державний
технологічний університет, 2020

© Автори статей, 2020

© Гребенюк А. Ю., дизайн обкладинки, 2019

ЗМІСТ

Сторінка головного редактора	<i>Олена Пчелінцева</i>	5
ДИСКУСІЙНА ПЛАТФОРМА	<i>Тамара Бондар</i> Готовність як психолого-педагогічний концепт: труднощі перекладу	7
МОВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ТА КОМУНІКАЦІЯ	<i>Лілія Морська</i> Характеристика процесу професійної підготовки до комунікативної взаємодії фахівців технічного профілю (на прикладі фахівців у сфері морського транспорту)	21
	<i>Мирослава Шевченко</i> Подкаст як ефективна технологія формування аудитивних умінь у процесі навчання іноземних студентів української мови	32
	<i>Вероніка Ярмак</i> Особливості викладання сербської мови українським студентам в епоху глобалізації	41
	<i>Olena Vovk</i> Accelerated teaching a foreign language: a new old method	59
МОВНА ДИНАМІКА	<i>Natalia Diachok, Alexandr Ivko</i> Univerbation as an interlingual phenomenon	72
МОВНІ ПРАКТИКИ ТА САМОІДЕНТИФІКАЦІЯ	<i>Іванна Цар</i> Поняття «патріотизм» у розумінні російськомовної молоді зі Сходу України та Криму	83
	<i>Галина Лотфі Гаруді</i> Двомовна модель сучасної шкільної освіти	93
	<i>Jadwiga Daszykowska-Tobiasz</i> Pathological streaming and shots – contents analysis from the point of view of social pedagogy	107
РЕЦЕНЗІЇ	Віктор Кубайчук. Хронологія мовних подій в Україні: зовнішня історія української мови IX–XX ст. (<i>Галина Дядюра</i>)	125
ET CETERA (есеї, роздуми, враження)	<i>Maria Makarenko</i> Language education in Ukraine and America	128
	<i>Тетяна Володарська</i> Мовне навчання у Болгарії	131

THE CONTENTS

From the Editor-in-Chief	<i>Olena Pchelintseva</i>	5
A PLATFORM FOR DISCUSSION	<i>Tamara Bondar</i> The notion of efficacy as a psychological pedagogical concept: translation difficulties	7
LANGUAGE COMPETENCE AND COMMUNICATION	<i>Liliya Morska</i> Characteristics of the process of professional training for communicative interaction of technical professionals (on the example of specialists in the field of maritime transport)	21
	<i>Myroslava Shevchenko</i> Podcast as efficient technology for forming auditive skills in the process of teaching Ukrainian language to foreign students	32
	<i>Veronika Yarmak</i> Peculiar features of the Serbian language teaching to Ukrainian students in the epoch of globalization	41
	<i>Olena Vovk</i> Accelerated teaching a foreign language: a new old method	59
LANGUAGE DYNAMICS	<i>Natalia Diachok, Alexandr Ivko</i> Univerbation as an interlingual phenomenon	72
LANGUAGE PRACTICES AND SELF-IDENTIFICATION	<i>Ivanna Tsar</i> The concept of patriotism in the understanding of Russian-speaking youth from the East of Ukraine and the Crimea	83
	<i>Halyna Lotfi Ghahrodi</i> Bilingual model in modern school education	93
	<i>Jadwiga Daszykowska-Tobiasz</i> Pathological streaming and shots – contents analysis from the point of view of social pedagogy	107
REVIEWS	Victor Kubaichuk. Chronology of language-related events in Ukraine: external history of Ukrainian language of IX–XX centuries (<i>Halyna Diadiura</i>)	125
ET CETERA (essays, reflections, impressions)	<i>Maria Makarenko</i> Language education in Ukraine and America	128
	<i>Tetiana Volodarska</i> Language learning in Bulgaria	131

FROM THE EDITOR



O. E. Pchelintseva,
Editor-in-Chief

In the editor's foreword to the first issue of our newly established journal I emphasized the importance of the ability to respond quickly to the challenges we face every day. I had not imagined then that it would come true so fast and so literally. Hardly had we started working on the spring 2020 issue of our journal, when suddenly a pandemic, quarantine, continuous restrictions, lockdown, and all kinds of limitations to our regular way of life were being announced. It is not a sheer coincidence that the publication to open the second issue deals with the translation-related problems concerning the concept of efficacy. It is essential today to discuss the topic

of efficacy and self-efficacy. Are we ready to deal with current challenges? Are our actions effective in the new environment? How do we «translate» everything that happens around us into the language of our soul so that our mind can think clearly and help the soul interpret the information, understand where to advance, and how to adapt to external changes?

Although we did not plan to do a thematic issue, it turned out that there were many dedicated authors in Ukraine and overseas who showed a genuine interest in language teaching related issues including Ukrainian, Serbian, English, and Bulgarian, as well as the role of language in personal and cognitive development. The topics also tackled the role that language can play as an instrument in the «war» of morale and ethical values. I suddenly realized that such an exchange of scholarly views was extremely important at that point. I was not even surprised since spring 2020 appeared to have been a period of active learning for the mind and soul.

Thus, we are ready to use every moment and every opportunity to teach the language and learn to live. We are ready to be courageous to deal with challenges. We are well prepared to give what we know and share our experience with those who need it. We are willing to make this process as effective and exciting as possible. These are the hidden messages that our colleagues can read between the lines of publications in this issue. I hope that our journal will continue to be a platform for frank discussions, a fair and honest mirror of advances and achievements in science and society. I wish healthy and constructive discussion to all of us. May our efficacy reach its maximum value!

I would like to thank everyone for taking part in the creation of this issue and to invite publishing authors to participate in our coming issues!

СТОРІНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Коли у передмові до 1-го випуску нашого новонародженого журналу я писала про те, що серед наших завдань – швидко реагувати на проблемні виклики часу, то не здогадувалась, що це справдиться настільки буквально. Ми радісно розпочали формування 2-го номеру навесні 2020 року... Як раптом – оголошена пандемія, карантин, суцільні обмеження і зміни звичного способу життя. І – перша ж стаття, що надійшла до нашого другого випуску, і яка відкриває його – про труднощі перекладу поняття *efficacy* ('готовність', 'дієвість', 'ефективність' тощо). Ця тема – випадковий збіг чи закономірність? Чи *готові* ми до таких викликів часу? Чи *ефективні* наші дії в нових умовах? Як «перекласти» усе, що відбувається навколо нас, на мову нашої душі – так, щоб вона зрозуміла, куди рухатися, і як пристосуватися до зовнішніх змін?

А далі... Ми не планували робити тематичний випуск, але виявилось, що більшість нових статей, оглядів та рецензій, якими цього разу порадували нас автори з різних куточків України і з-за кордону, так чи інакше присвячена навчанню мови – української, сербської, англійської, болгарської, а також ролі самої мови у процесі навчання та розвитку особистості, і навіть мови як зброї у «війні» морально-етичних цінностей. Коли я це побачила – то навіть не здивувалась. Адже ця весна 2020 року стала для нас усіх періодом активних інформаційних війн і періодом навчання – в усіх смислах.

Отже. Використати кожен мить і кожен можливість – щоб навчати мови і навчатися. Знайти у собі мужність. Віддати те, що знаєш і вмєєш – тим, хто цього потребує. Зробити цей процес максимально ефективним та захопливим. Такі явні та приховані меседжі я прочитую «між рядків» статей цього випуску. Плекаю надію, що й надалі наш журнал буде платформою для відвертих дискусій, чесним та справедливим дзеркалом процесів у науці та суспільстві. Сподіваюсь, процесів здорових та конструктивних. Нехай буде максимальною наша *efficacy*!

Дякую усім, хто долучився до створення цього номеру та запрошуюю авторів до участі у наших наступних випусках!

Олена Пчелінцева

ДИСКУСІЙНА ПЛАТФОРМА

УДК 81'25:159.947.5:37.013(045)

Тамара Бондар

ГОТОВНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНЦЕПТ: ТРУДНОЦІ ПЕРЕКЛАДУ

У статті подано концептуальний аналіз педагогічного терміна «готовність», що є стрижневим поняттям соціально-когнітивної теорії канадсько-американського вченого А. Бандури (A. Bandura), теорії соціального навчання Дж. Роттера (J. Rotter); запропоновано авторський переклад тріади визначень термінів «готовність», «професійна готовність», «психологічна готовність», що потребують залучення англійських лексем «efficacy», «teacher's efficacy», «self-efficacy».

Ключові слова: *готовність, професійна готовність, психологічна готовність, педагогічні терміни, калькування, ефективність, самоефективність.*

Вступ. Стрімкий розвиток міжнародних професійних зв'язків у різних галузях науки актуалізує роль ділового спілкування англійською мовою. Вимоги до написання дисертаційних робіт, що передбачають студіювання корпусу розвідок іноземною мовою, до перекладу власних наукових текстів англійською мовою для розміщення статей у виданнях з індексом «Web of Science», «Scopus», до перекладу анотацій для опублікування статей у всіх вітчизняних фахових виданнях посилюють зацікавлення англосмовною вузькоспеціалізованою літературою.

Водночас аналіз перекладу анотацій до психологічних і педагогічних статей вітчизняних авторів засвідчує функціонування низки скалькованих психолого-педагогічних термінів. Калькування термінів як спосіб перекладу ускладнює розуміння українського наукового дискурсу зарубіжними колегами, а також опрацювання доробку англосмовних учених, спотворює сутність багатьох понять, породжуючи проблеми адекватного сприйняття явищ.

Актуальність дослідження порушеної проблеми зумовлена неадекватністю перекладу вузькоспеціалізованого психолого-педагогічного терміна «готовність», що спричинює появу низки семантично неточних педагогічних понять, непорозуміння в науковій комунікації як на національному, так і на міжнародному рівні. З іншого боку, такий стан сприяє формуванню самостійного напрямку психолого-педагогічних студій. Сучасна педагогічна терміносистема потребує постійного переосмислення й уточнення перекладу термінів, що запобігатиме спотворенню змісту та недоцільному впровадженню (під впливом калькування) нових понять для позначення усталених термінів в українськомовному педагогічному дискурсі.

© Бондар Т., 2020

DOI: 10.24025/2707-0573.1(2).2020.205532

Теоретичне підґрунтя. Проблему використання нових іншомовних термінів у вітчизняній науці, а також способи їх перекладу студіює Т. Кияк. Учений вважає, що останнім часом різко зросла питома вага іноземних мов, став відчутним брак професійних перекладачів, які мають генерувати досконалі тексти й не тиражувати перекладацьке недбальство, запобігати дискредитації української науки (Кияк, 2006, с. 7). Наголошуючи на бурхливому розвитку міжнародних відносин, Н. Яременко звертає увагу на недостатню розвиненість вузькоспеціалізованого науково-термінологічного апарату української мови, що актуалізує пошук адекватних (небуквальних або скалькованих), влучних перекладацьких варіантів. Така необхідність окреслює суворі вимоги до сучасних перекладачів, лінгвістів, укладачів термінологічних словників (Яременко, 2017, с. 44). Д. Лотте висловлює критичні міркування щодо несистемного характеру поповнення мовних одиниць унаслідок калькування на певному етапі розвитку мови. Науковець стверджує, що буквальний (калькований) переклад є найлегшим способом утворення термінів, однак найбільш небезпечним. Автор доводить, що калькування як засіб терміноутворення доцільне лише в тому разі, якщо новоутворене поняття точно відображає ознаки явища, тоді його варто використовувати серед однорідних термінів (Лотте, 1982, с. 62).

На думку О. Зосімової, до калькування іноземних термінів можна вдаватися, якщо в українській мові відсутні влучні еквіваленти. Науковець наголошує на необхідності пошуку в рідній мові адекватних відповідників для іншомовних термінів (Зосімова, 2013, с. 96). Питання перекладу сучасного педагогічного дискурсу студіює М. Дяченко, зазначаючи, що для перекладу педагогічних термінів використовують експлікацію, калькування й транскодування як традиційні способи. Семантика педагогічних термінів залежить від контексту, а отже, їхній зміст і специфіка можуть змінюватися відповідно до галузі використання (Дяченко, 2019, с. 63). А. Коваленко, досліджуючи труднощі перекладу слів у межах терміносистеми, зосереджує увагу на неоднозначності лексем, відсутності мовних одиниць у разі застосування авторських термінів (Коваленко, 2002). Попри численний корпус праць, присвячених перекладу психологічних і педагогічних термінів, питання адекватності перекладу концепту «готовність» не поставало предметом спеціальної розвідки.

Мета статті полягає у порівнянні сутності психолого-педагогічного концепту «самоефективність, що був створений шляхом дослівного перекладу англomовного терміну «self-efficacy» із терміном «психологічна готовність» й обґрунтуванні доцільності вживання термінів «готовність», «психологічна готовність» для позначення англomовних термінів «efficacy», «self-efficacy».

Перспективою наступних досліджень вважаємо пошук ефективних способів перекладу психолого-педагогічних термінів, що уможливить уточнення словникових статей психолого-педагогічних словників.

Методи та матеріал дослідження. Для з'ясування адекватності перекладу терміна «efficacy» і словоформ, що охоплюють це поняття, використано дефініційний метод; для зіставлення семантики термінів «готовність», «self-efficacy» – концептуальний аналіз сутності понять. Ретроспективний метод дав змогу осмислити розвиток семантики терміна «готовність» у вітчизняній психології.

Матеріалом для дослідження послуговували праці канадсько-американського науковця А. Бандури, вітчизняних психологів, соціологів,

педагогів, сфокусовані на описі психолого-педагогічного концепту «готовність»; лексикографічні джерела (перекладні словники педагогічних термінів, тлумачні словники); студії видатних психологів радянського періоду (1940 – 1980 рр.), англomовні анотації українських науковців, чії розвідки представлені в каталогах Національної бібліотеки імені В. І. Вернадського.

Результати дослідження. Історичне підґрунтя становлення поняття «efficacy» у науковому психолого-педагогічному дискурсі. У річизі аналізу тенденцій розвитку інклюзивної освіти в США, посилення уваги до якості й доступності освіти для дітей, які мають особливі освітні потреби, а також з'ясування чинників, що впливають на покращення навчальної діяльності учнів у США, заслуговують на увагу напрацювання науковців компанії «РАНД» («RAND»; 1974 – 1976 рр.). Стрижневим поняттям у їхніх роботах постає термінолексема «efficacy», що в перекладі через калькування означає «ефективність». (Надалі для розуміння сутності питання й уникнення перекладу подано автентичні терміни.) Педагогічним працівникам запропонували за 5-бальною шкалою Лайкерта висловити думку про ступінь згоди / незгоди з двома твердженнями: «Я не можу зробити неможливе в педагогічній діяльності, оскільки мотивація й успішність учня залежать від сім'ї та умов середовища, у якому перебуває учень» та «Якщо я дуже постараюся, зможу «достукатися» навіть до найважчого та невмотивованого учня» (Armor, 1976, p. 31).

Опрацювання відповідей щодо першого твердження мало на меті вивчити ступінь покладання вчителя на зовнішні чинники, віру в те, що мотивація й успішність учня перебувають поза зоною контролю. Переконавання вчителя, що успішність учня залежить від зовнішніх факторів, позначали терміном «general teaching efficacy». Пропонуючи друге твердження, науковці прагнули проаналізувати, наскільки вчителі готові відповідати за успішність і неуспішність учнів та не покладатися на зовнішні чинники. Власну віру вчителя впливати на якість освіти учнів назвали «personal teaching efficacy».

Теоретичним підґрунтям для аргументації першої тези послугувала теорія соціального наочіння Дж. Роттера (J. Rotter); другу тезу пояснювала соціально-когнітивна теорія А. Бандури, розроблена в 1974 р. Подальший розвиток поняття «teacher efficacy» у межах соціально-когнітивної теорії А. Бандури дав змогу виокремити важливу компоненту в структурі «teacher efficacy» – «self-efficacy» (1977 р.) (Бондар, 2016). Концептуалізація терміна «self-efficacy» наголошує на потужному ефекті від простої ідеї стосовно того, що усвідомлення вчителем особистої здатності позитивно впливати на успішність учня має вирішальне значення для ставлення вчителя до освітнього процесу, детермінуючи можливий успіх чи невдачу в професійній діяльності (Henson, R., 2001). Що вища «self-efficacy» учителя, то кращі успіхи учнів (Armor, 1976, p. 31).

Опрацювання лексикографічних двомовних словників (англо-українських та англо-російських) уможливило формулювання дефініції термінів «efficacy» та «self-efficacy». Інтернет-джерела представляють словникові статті, де термін «efficacy» потрактований так:

1) ефективність; дієвість; сила («Великий англо-український словник», 2011 р., укладачі Є. І. Гороть, Л. М. Коцюк, Л. К. Малімон, А. Б. Павлюк);

2) ефективність («Англійсько-український словник з математики та інформатики», 2010 р., Є. Мейнарович, М. Кратко);

3) дієвість, ефективність («Англійсько-українсько-англійський словник наукової мови», 2010 р., О. Кочерга, Є. Мейнарович);

4) дієвість, ефективність (здатність [спроможність] давати ефект) («Англійсько-український словник-довідник інженерії довілля», 2000 р. Т. Балабан) (Англійсько-українські словники).

У російськомовному перекладі словника «Мультитран» термін «efficacy» має такі значення: «эффективность; действенность; действие; действительность; способность эффективного функционирования; сила; коэффициент полезного действия; полезное действие; производительность; работоспособность; продуктивность; эффективность (в фотометрии); сила воздействия; способность вмешательства обеспечить желаемый позитивный эффект в контролируемых условиях; адекватность (модели, формулы «igisheva»); первичная применяемость; активность действия; эффективность действия; способность лекарства производить эффект; терапевтическая эффективность препарата» (Мультитран).

Словникове значення терміна «self-efficacy» містить номінації: «уверенность в себе; уверенность в своих силах; уверенность в собственных силах; самоэффективность; самодейственность; ощущение собственного влияния на происходящее, обстоятельства и т. п.; вера в собственные силы; уверенность в собственных силах; вера в собственные силы; ощущение собственного влияния на происходящее, обстоятельства и т. п.; социальная самоэффективность» (Мультиран). У багатьох англо-російських та англо-українських словниках термін «self-efficacy» узагалі відсутній. Лексикографічне онлайн-джерело «Wordhunt» пояснює, що термін «self-efficacy» (самоефективність) – поняття, яке ввів А. Бандура; воно означає переконання в тому, що в складній ситуації людина зможе активно діяти; це також віра в ефективність власних дій (Wordhunt).

Отже, попри функціонування терміна «self-efficacy» у психолого-педагогічних працях США з 1974 року, у російськомовних та українськомовних лексикографічних джерелах це поняття відсутнє або перекладене як «самоефективність».

Із початку ХХІ століття у вітчизняному психолого-педагогічному дискурсі зросло наукове зацікавлення соціально-когнітивною теорією А. Бандури, що доводить поява низки праць, у яких стрижневим постає слово «самоефективність». О. Кревська, аналізуючи мотиваційні чинники професійної самоефективності особистості, слушно зауважує, що розроблення проблеми «самоефективності» започатковане наприкінці ХХ сторіччя в США. Засновником цієї концепції вважають канадського й американського вченого українсько-польського походження А. Бандуру. Дослідниця трактує самоефективність як усвідомлену здатність людини протистояти складним ситуаціям та впливати на ефективність діяльності й функціонування особистості загалом (Кревська, 2018, с. 6).

Автор кандидатської дисертації «Психологічна самоефективність як фактор крос-культурної адаптації» І. Брунова-Калісецька (2009 р.), аналізуючи класичні й сучасні психологічні підходи до вивчення самосвідомості, називає концепцію «self-efficacy» А. Бандури концепцією самоефективності. За висловом науковця, самоефективність поєднує когнітивний, емоційний, поведінковий складники. Поняттям «самоефективність» номінована «інтегральна характеристика самосвідомості особистості як суб'єкта діяльності, що складається із системи її уявлень про свої здібності щодо

організації та провадження діяльності й життєдіяльності, досягнення її результату» (Брунова-Калісецька, 2009, с. 8).

У праці «Самоефективність як критерій готовності майбутніх інженерів до професійно-особистісного саморозвитку» М. Канівець описує сутність і структуру поняття «самоефективність», досліджує роль самоефективності в процесі формування готовності студентів до професійно-особистісного саморозвитку в межах соціально-когнітивної теорії самоефективності А. Бандури. Автор робить висновок, що «самоефективність» майбутнього інженера є системною якістю, яка цілком характеризує ступінь його готовності до професійно-особистісного саморозвитку та може бути використана як узагальнювальний критерій у процесі її формування (Канівець, 2012, с. 24). Попри звернення до напрацювань А. Бандури, в англomовній анотації замість терміна «self-efficacy» ужито лексему «self-efficiency» (Канівець, 2012, с. 22).

У дослідженні «Психологічні особливості розвитку самоефективності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти» О. Бондарчук вивчає рівень самоефективності керівників закладів освіти, взаємозв'язок самоефективності та емоційного «вигорання», зазначаючи, що високий рівень самоефективності управлінця залежить від наявності необхідних потенційних ресурсів та рівня професійної компетентності. Це вможливує успішне виконання робочих завдань, дає змогу відчувати впевненість у власних силах, використовувати конструктивні стратегії в разі складних життєвих ситуацій (Бондарчук, 2013, с. 80).

У навчально-методичному посібнику Т. Крешешної «Педагогічна самоефективність: шлях до успішного викладання» докладно проаналізовані різні підходи до опису структури зазначеного поняття в контексті різних теорій. Авторка цитує Н. Трофімову, яка стверджує, що кожна людина формує власне уявлення про те, наскільки успішно вона може виконати те чи те завдання. Володіючи високою самоефективністю, суб'єкт налаштовує себе на успіх, докладляє більше зусиль для досягнення мети, у разі невдачі доходить висновку про необхідність більш наполегливої роботи. Отже, досягнення успіху гарантує позитивний зворотний зв'язок, який підвищує самоефективність особистості.

Н. Трофімова зазначає, що люди з низькою самоефективністю уникають ситуацій, пов'язаних із виявом своїх можливостей, позбавляючи себе необхідного тренування, чи надмірно хвилюються в разі необхідності виконувати роботу, у якій не впевнені. Очікуючи поразки, людина докладляє менше зусиль, ніж могла б, втрачає інтерес до діяльності й доходить висновку, що причини ускладнень полягають не в завданні, а у власній нездатності впоратися з ним. Якщо особа досягає успіху, то це пояснюють не зусиллями людини, а зовнішніми сприятливими обставинами. Тоді позитивні результати діяльності не приводять до позитивних змін у самосприйнятті (Крешешна, 2011, с. 11).

Усі опрацьовані наукові розвідки про сутність терміна «самоефективність», його структуру й значущість для ефективної професійної діяльності педагога дають підстави говорити про інший термін, який успішно функціонує в українськомовному психолого-педагогічному дискурсі. Базовим для розуміння шляхів підвищення професійної діяльності педагога вважаємо психолого-педагогічний концепт «готовність», що також є найбільш уживаним терміном у вітчизняній психолого-педагогічній літературі. Це засвідчує статистика публікацій у каталогах Національної бібліотеки імені

В. І. Вернадського. Розширений пошук у каталогах книгозбірні дав змогу зафіксувати 103 тисячі наукових праць: статей, авторефератів, дисертацій, навчально-методичних посібників. Натомість поняття «самоефективність» фігурує в 1180 працях (станом на початок травня 2020 р.).

Історія виникнення поняття «готовність» у вітчизняному науковому дискурсі сягає радянського періоду розвитку психології. Питання про здатність налаштування («установки») впливати на дії людини вивчав відомий грузинський психолог Д. Узнадзе (1886 – 1950). Терміном «налаштування» («установка») автор називав готовність індивіда до певної активності. Виникнення активності залежить від потреби, яка на певному етапі є актуальною для індивіда, діє в організмі людини залежно від об'єктивної ситуації, у якій задовольняють цю потребу. Стосовно ситуації й необхідності «налаштування» («установка») – первісний, цілісний і недиференційований стан (Узнадзе, 1961, 2004).

У суміжному до поглядів Д. Узнадзе руслі еволюціонувала одна зі шкіл «радянської психології» – школа С. Рубінштейна (Імедадзе, 2011, с. 355). Учений серйозно ставився до явища «налаштування» («установки») як до беззаперечного факту, уважав «установку» одним із феноменів, які утворюють ті самі внутрішні умови (потреби), що передують зовнішньому впливу й опосередковують його (Імедадзе, 2011, с. 363). Згідно з міркуваннями Д. Узнадзе, «налаштування тісно пов'язане з діяльністю, навіть більше, налаштування є найважливішим моментом діяльності людини, основним моментом, на якій ця діяльність побудована (Узнадзе, 1961, с. 119). Відмінністю в поглядах дослідників вважають той факт, що Д. Узнадзе трактував «налаштування» як несвідоме, а С. Рубінштейн – як свідоме.

Лексема «установка» означає певний погляд на предмет, людину чи на ідею, ґрунтований на досвіді, переконаннях, емоціях і поведінці; стан готовності суб'єкта до певної активності, спрямованої на задоволення тієї чи іншої потреби. У межах теорії відображення установка – це психічне явище, що як короточасний процес і стан є виявом уваги, а як властивість особистості – її спрямованість. Лексема «установка» також пояснює термін «внутрішня готовність до діяльності» (високий рівень розвитку мотивації, пізнавальних, емоційних та вольових якостей особистості, колективу, що сприяють успішності майбутньої діяльності; адекватна *установка* на майбутню діяльність), а також термін «готовність» (активно-дієвий стан особистості, *установка* на певну поведінку, мобілізованість сил на виконання завдання) (Побірченко, 2007). Пізніше термін «установка», що відображав ідеї Д. Узнадзе й С. Рубінштейна, був витлумачений у працях М. Дьяченка, А. Кандибовича, Л. Кондрашової, В. Сластьоніна як «готовність». Учені вважали, що готовність – це психологічний стан особистості.

Відповідно до словника психологічних термінів, готовність – це активно-дієвий стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізованість сил на виконання завдання. Для готовності до дій потрібні знання, уміння, навички, наполегливість і рішучість виконати такі дії. Готовність до певного виду діяльності передбачає мотиви та здібності. Психологічними передумовами появи готовності до виконання конкретної діяльності є її розуміння, усвідомлення відповідальності, бажання досягти успіху, окреслення послідовності дій і способів роботи. Відчуття готовності може бути ускладнене через пасивне ставлення до завдань, безтурботність, байдужість, відсутність плану дій і наміру максимально використати свій

досвід. Брак готовності призводить до неадекватних реакцій, помилок, неузгодженості психічних процесів із вимогами конкретної ситуації (Побірченко, 2007).

У структурі готовності особистості до професійної діяльності наявні такі компоненти: мотиваційний – ставлення до професії, інтерес до неї; орієнтаційний – уявлення про особливості та зміст професійної діяльності, про її вимоги до особистості працівника; операційний – володіння способами та прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, уміннями й навичками; вольовий – самоконтроль, саморегуляція, уміння керувати собою в процесі виконання професійних обов'язків; оцінний – самооцінювання професійної підготовки, рівня її узгодженості з вимогами діяльності. Порівняння дефініцій термінів «самоефективність» і «готовність», запропоновані в наукових працях, слугує підставою для висновку про ідентичність смислового навантаження цих лексем (Побірченко, 2007).

Учені, оперуючи поняттям «готовність», обстоюють солідарну позицію щодо сутності цього терміна. Ґрунтовно опрацювавши науково-педагогічні розвідки В. Гладких, К. Дурай-Новаковської, М. Дяченко, М. Ємця, Н. Іпполітової, Л. Кандиловича, Т. Климової, Я. Коломинського, Т. Оболдіної, Р. Пенькової, С. Рубінштейна, Н. Яковлевої, дослідниця Н. Мазур виокремила два основні підходи в тлумаченні концепту «готовність» до професійної діяльності. Згідно з першим підходом, «готовність» схарактеризована крізь призму особистісних відчуттів, якостей і станів, що допомагають педагогові провадити професійну діяльність. Відповідно до другого підходу, поняття «готовність» інтерпретують на функційному рівні, представляючи його як власне здатність, результат підготовки, підготовленість до виконання певної професійної діяльності. Функційний підхід зосереджує увагу на готовності як на багаторівневій структурі, що містить різні компоненти: знання, уміння, навички, особисті якості, які вможливають успішність професійної діяльності. На підставі огляду праць Н. Мазур формує низку термінів, із якими поєднаний концепт «готовність»: «професійна готовність майбутнього вчителя», «готовність майбутнього вчителя до професійної педагогічної діяльності» (Н. Іпполітова), готовність майбутніх педагогів (Н. Яковлева) (Мазур, 2013).

До аналізу залучено варіанти перекладу анотацій до статей, які містять поняття «готовність». Унаслідок кількісного аналізу зафіксовано, що серед 100 варіантів перекладу терміна «готовність» у 80 випадках слово подане як «readiness». Решта варіантів розподілені так: «preparedness» – 17 разів; «preparation» – 1; «willingness» – 1; «commitment» – 1. Для терміна «психологічна готовність» превалує терміносполучення «psychological readiness», що є похідним від «readiness». Термін «готовність до професійної діяльності» переданий такими варіантами: «teacher's readiness», «readiness to activity», «readiness for professional activity», «professional readiness».

Проблема перекладу термінів «готовність» і «self-efficacy» полягає у відсутності адекватного варіанта в лексикографічних джерелах. Уживаючи термін «самоефективність», автори використовують калькування як спосіб перекладу. Унаслідок цього конструюють не лише нове поняття, а й започатковують новий напрям досліджень, що породжує більше запитань, ніж відповідей. Зауважимо, що у вітчизняному науково-педагогічному дискурсі поняття «готовність» функціює з 50–60-х років ХХ століття, а в американському дискурсі – із 1975 року. Порушення еквівалентності

перекладу створює низку труднощів для осмислення наукових праць у царині поняття «готовність».

З огляду на виклад, пропонуємо замінити досліджувані англомовні терміни доречними, на нашу думку, українськими еквівалентами: «teacher efficacy» – «готовність до професійної діяльності»; «self-efficacy» – «психологічна готовність», «efficacy» – готовність (Бондар, 2019), а термін «самоефективність» – на «готовність», що вможливить правильне смислове акцентування, дасть змогу сконструювати зрозумілий для наукової рецепції зміст.

В умовах посиленої уваги до інклюзивної освіти доцільним є звернення до праць американських учених, оскільки осмислення такого наукового доробку сприятиме позитивній динаміці інклюзивної освіти в Україні. Сьогодні не потребує доведення теза про те, що вчитель постає основною перетворювальною силою в освітньому процесі інклюзивної школи. Істинність цієї думки підтверджена в численних дослідженнях, зорієнтованих на потрактування поняття «готовність». Науковий пошук у напрямі покращення готовності вчителя до інклюзивної діяльності в закладах освіти США зазнав активізації у зв'язку із законодавчою вимогою забезпечити рівний доступ до освіти всім дітям з інвалідністю. У численних працях учених США (1970 – 1980 рр.) констатовано незадовільний рівень психолого-педагогічної підготовки педагогів, низький ступінь мотивації до роботи з цією категорією дітей, наявний страх, розпач, бажання уникнути педагогічної діяльності в умовах інклюзивного класу. Така ситуація простежувана нині й в Україні. У США вивчення готовності педагогічних працівників зосереджене на різноманітних чинниках, які сприяють / перешкоджають включенню учнів з особливими потребами до загальноосвітнього середовища. Водночас основним чинником, що мотивує інклюзивну діяльність учителя в навчальних закладах США, визнана готовність до професійної діяльності («teacher-efficacy»). Наразі США справедливо вважають незаперечним лідером у наданні якісної освіти всім дітям в умовах інклюзивної школи, тому використання термінів «teacher efficacy» («готовність до професійної діяльності»), «self-efficacy» («психологічна готовність»), «efficacy» (готовність) сприятиме вивченню й екстраполяції зарубіжного досвіду, популяризації вітчизняних напрацювань і здобутків.

Висновки. Історичний аналіз формування семантичного обсягу психолого-педагогічного поняття «готовність» уможливив добір адекватного еквівалента для терміна «efficacy». До наукового обігу запропоновано варіанти перекладу психолого-педагогічних термінів, що містять словоформу «efficacy»: «teacher efficacy» – готовність до професійної діяльності, «self-efficacy» – психологічна готовність. Пошуку адекватного відповідника сприяв порівняльний аналіз властивостей термінів «готовність» та «efficacy», що передбачав залучення наукових знань, потрактування змісту вузькоспеціалізованих термінів англійською мовою, опрацювання термінологійного апарату українською мовою. Адекватність перекладу аргументована взаємодією досліджуваного поняття в контексті з іншими термінами.

Бібліографія

Бондар, Т. І. (2016). Готовність учителя ЗНЗ США до реалізації ІО. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*: наук. журн, 11, 65-73.

- Бондар, Т. І. (2019). *Тенденції розвитку інклюзивної освіти у США та Канаді*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Хмельницький.
- Бондарчук, О. (2013). Психологічні особливості розвитку самоефективності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*, 1, 79-83.
- Брунова-Калісецька, І. В. (2009). *Психологічна самоефективність як фактор крос-культурної адаптації*: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ.
- Буйняк, М. Г. (2019). *Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами*: дис. ... канд. пед. наук: 19.00.08. Кам'янець-Подільський.
- Гороть, Є. І. (2011). *Великий англо-український словник*. Вінниця: Нова кн.; Харків: Ранок.
- Гороть, Є. І., Гончарук, С. В., Малімон, Л. К., Рогач, О. О. (2016). *Новий українсько-англійський словник*. Луцьк: Вежа-Друк.
- Дяченко, М. Д. (2018). Особливості перекладу сучасних англомовних педагогічних термінів українською мовою. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*, 37, т. 3, 73-76.
- Дяченко, М. Д. (2019). Сучасні тенденції перекладу англомовного педагогічного дискурсу (за книгою О. Пометун «Технології розвитку критичного мислення учнів»). *Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка. Серія: Філологічні науки. Мовознавство*, 12, 60-63.
- Зосімова, О. В. (2013). Особливості перекладу англійської кінотермінології українською мовою. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. Львів, 14 (273), ч. I, 93-99.
- Имедалдзе, И. (2011). С. Л. Рубинштейн и школа Д. Н. Узнадзе. *Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна*. (С. 355-370). Москва: Ин-т психологии РАН. Отримано з <http://rubinstein-society.ru/engine/documents/document422.pdf>.
- Канівець, М. В. (2012). Самоефективність як критерій готовності майбутніх інженерів до професійно-особистісного саморозвитку. *Професійно-технічна освіта*, 3, 22-25.
- Кияк, Т. Р., Науменко, А. М., Огуй О. Д. (2006). *Теорія та практика перекладу (німецька мова)*: підручник для студентів вищих навч. закл. Вінниця: Нова книга.
- Коваленко, А. Я. (2002). *Загальний курс науково-технічного перекладу*. Київ: ІНКІОС.
- Кревська, О. О. (2018). *Мотиваційні чинники професійної самоефективності особистості*: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Луцьк.
- Кремешна, Т. І. (2010). *Педагогічна самоефективність: шлях до успішного викладання*: навч.-метод. посіб. Умань: Видавець «Сочінський».
- Лотте, Д. С. (1982). *Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов*. Москва: Наука.
- Мазур, Н. (2013). Поняття «готовності» та визначення структурних компонентів готовності майбутніх вчителів інформатики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 121 (II), 285-289.
- Побірченко, Н. А. (ред.) (2007). *Психологічний словник*. Київ: Науковий світ.
- Розводовська, О. В. (2011). Явище синонімії в термінології бізнесу. *Наукові записки. Серія: Філологічна*, 20, 259-267.

- Скоробагата, О. М (2008). *Готовність до діяльності як психолого-педагогічна проблема*. Отримано з <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-01/08somppp.pdf>.
- Узнадзе, Д. Н. (1961). *Экспериментальные основы теории установки*. Тбилиси: Изд-во Акад. наук Груз. ССР.
- Узнадзе, Д. Н. (2004). *Общая психология. Серия: Живая классика*. Отримано з http://yanko.lib.ru/books/psycho/uznadze=ob_psc.pdf.
- Яременко, Н. В. (2017). Стратегії перекладу англomовної науково-технічної термінології українською мовою. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування. Серія: Філологічні науки*, 272. 44-52.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A. Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. REPORT No. R-2007-LAUSD. Santa Monica, CA: Rand Corporation. ERIC Document Reproduction Service No. 130 243. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED130243.pdf>.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Bulletin*, 84, 191-215. Retrieved from <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>.
- Efficacy. (n.d.). In *Англійсько-українські словники*. Retrieved from https://e2u.org.ua/s?w=efficacy&dicts=all&highlight=on&filter_lines=on
- Efficacy. (n.d.). In *Multytran*. Retrieved from <https://www.multitran.com/m.exe?l1=1&l2=2&s=efficacy>
- Henson, R. K. (2001). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange, College Station, TX. Retrieved from <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/EREkeynote>.
- Self-efficacy. (n.d.). In *Wordhunt*. Retrieved from <https://woordhunt.ru/word/self-efficacy>.

References

- Bondar, T. I. (2016). Hotovnist uchytelia ZNZ SShA do realizatsii IO. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky: nauk. zhurn.* Cherkasy, 11, 65-73.
- Bondar, T. I. (2019). *Tendentsii rozvytku inkliuzyvnoi osvity u SShA ta Kanadi*. (Dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01). Khmelnytskyi.
- Bondarchuk, O. (2013). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku samoefektyvnosti kerivnykiv osvity orhanizatsii v umovakh pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini*, 1, 79-83.
- Brunova-Kalisetska, I. V. (2009). *Psykholohichna samoefektyvnist yak faktor kros-kulturnoi adaptatsii*: avtoref. dys. ... kand. psychol. nauk: 19.00.05. Kyiv.
- Buiniak, M. H. (2019). *Formuvannia psykholohichnoi hotovnosti vchyteliv do inkliuzyvnoho navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy*. (Dys. ... kand. ped. nauk: 19.00.08). Kamianets-Podilskyi.
- Horot, Ye. I. (2011). *Velykyi anhlo-ukrainskyi slovnyk*. Vinnytsia: Nova kn.; Kharkiv: Ranok.
- Horot, Ye. I., Honcharuk, S. V., Malimon, L. K., Rohach, O. O. (2016). *Novyi ukrainsko-anhliiskyy slovnyk*. Lutsk: Vezha-Druk.

- Diachenko, M. D. (2018). Osoblyvosti perekladu suchasnykh anhlomovnykh pedahohichnykh terminiv ukrainskoiu movoiu. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Serii: Filolohiia*, 37, t. 3, 73-76.
- Diachenko, M. D. (2019). Suchasni tendentsii perekladu anhlomovnoho pedahohichnoho dyskursu (za knyhoiu O. Pometun «Tekhnologii rozvytku krytychnoho myslennia uchniv»). *Naukovyi visnyk DDPU imeni I. Franka. Serii: Filolohichni nauky. Movoznavstvo*, 12, 60-63.
- Zosimova, O. V. (2013). Osoblyvosti perekladu anhliiskoi kinoterminolohii ukrainskoiu movoiu. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*. Lviv, 14 (273), I, 93-99.
- Imedadze, I. (2011). S. L. Rubinshtein i shkola D. N. Uznadze. *Filosofsko-psikhologicheskoe nasledie S. L. Rubinshteina*. (S. 355–370). Moskva: In-t psikhologii RAN. Retrieved from <http://rubinstein-society.ru/engine/documents/document422.pdf>.
- Kanivets, M. V. (2012). Samoefektyvnist yak kryterii hotovnosti maibutnykh inzheneriv do profesiino-osobystisnoho samorozvytku. *Profesiyno-tehnichna osvita*, 3, 22-25.
- Kyiak, T. R., Naumenko, A. M., Ohui, O. D. (2006). *Teoriia ta praktyka perekladu (nimetska mova): pidruchnyk dlia studentiv vyshchyykh navch. zakl.* Vinnytsia: Nova knyha.
- Kovalenko, A. Ya. (2002). *Zahalnyi kurs naukovy-tehnichnoho perekladu*. Kyiv: INKOS.
- Krevska, O. O. (2018). *Motyvatsiini chynnyky profesiinoi samoefektyvnosti osobystosti: avtoref. dys. ... kand. psykol. nauk: 19.00.01.* Lutsk.
- Kremeshna, T. I. (2010). *Pedahohichna samoefektyvnist: shliakh do uspishnoho vykladannia: navch.-metod. posib.* Uman: Vydavets «Sochinskyi».
- Lotte, D. S. (1982). *Voprosy zaimstvovaniia i uporiadochenii inoiazychnykh terminov i terminoelementov*. Moskva: Nauka.
- Mazur, N. (2013). Poniattia «hotovnosti» ta vyznachennia strukturnykh komponentiv hotovnosti maibutnykh vchyteliv informatyky. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky*, 121 (II), 285-289. Retrieved from https://www.cuspu.edu.ua/download/conf2013/section5/article_mazur.pdf.
- Pobirchenko, N. A. (red.) (2007). *Psykhologichnyi slovnyk*. Kyiv: Naukovyi svit.
- Rozvodovska, O. V. (2011). Yavysheche synonimii v terminolohii biznesu. *Naukovi zapysky. Serii: Filolohichna*, 20, 259-267.
- Skorobahata, O. M (2008). *Hotovnist do diialnosti yak psykhologo-pedahohichna problema*. Retrieved from <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-01/08somppp.pdf>.
- Uznadze, D. N. (1961). *Eksperymentalnye osnovy teorii ustanovki*. Tbilisi: Yzd-vo Akad. nauk Hruz. SSR.
- Uznadze, D. N. (2004). *Obshchaia psikhologiya. Serii: Zhivaia klassika*. Retrieved from http://yanko.lib.ru/books/psycho/uznadze=ob_psc.pdf.
- Yaremenko, N. V. (2017). Stratehii perekladu anhlomovnoi naukovy-tehnichnoi terminolohii ukrainskoiu movoiu. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia. Serii: Filolohichni nauky*, 272, 44-52.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A. Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. (REPORT No. R-2007-LAUSD). Santa Monica, CA: Rand Corporation. (ERIC Document Reproduction Service No. 130 243). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED130243.pdf>.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Bulletin*, 84, 191-215. Retrieved from <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>.
- Efficacy. (n.d.). In *Англійсько-українські словники*. Отримано з https://e2u.org.ua/s?w=efficacy&dicts=all&highlight=on&filter_lines=on
- Efficacy. (n.d.). In *Multytran*. Retrieved from <https://www.multitran.com/m.exe?l1=1&l2=2&s=efficacy>
- Henson, R. K. (2001). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange, College Station, TX. Retrieved from <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/EREkeynote>.
- Self-efficacy. (n.d.). In *Wordhunt*. Retrieved from <https://woordhunt.ru/word/self-efficacy>.

Резюме

Бондар Тамара

ГОТОВНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНЦЕПТ: ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ

Постановка проблеми. Соціально-когнітивна теорія А. Бандури й теорія соціального наuczіння Дж. Роттера привертають увагу багатьох дослідників в Україні. Водночас переклад ключових термінів «efficacy» й «self-efficacy», якими оперує А. Бандура, через українськомовні кальковані лексеми «ефективність» і «самоефективність» призвів до появи семантично неточних понять у корпусі психолого-педагогічних терміноодиниць. Замість термінів «готовність», «психологічна готовність», які передають усталену конотацію, вітчизняні дослідники запропонували новий педагогічний термін «самоефективність». Перекладаючи анотації англійською мовою, українські науковці послуговуються термінами «readiness», «preparedness», «willingness» для відтворення понять «efficacy» і «self-efficacy». Цей факт створює непорозуміння в національному й міжнародному науковому дискурсі. Поява терміна також започатковує в Україні нову тему дослідження, пов'язану зі студіюванням явища «самоефективності».

Мета статті полягає в порівнянні сутності психолого-педагогічного концепта «самоефективність», що постав унаслідок дослівного перекладу англійського терміна «self-efficacy» й українського терміна «психологічна готовність», а також в обґрунтуванні доцільності вживання лексем «готовність», «психологічна готовність» для позначення англійських понять «efficacy», «self-efficacy».

Методи дослідження. Для з'ясування адекватності перекладу терміна «efficacy» і словоформ, що охоплюють це поняття, використано дефініційний метод; для зіставлення семантики термінів «готовність», «self-efficacy» – концептуальний аналіз сутності понять. Ретроспективний метод дав змогу осмислити розвиток семантики терміна «готовність» у вітчизняній психології.

Основні результати дослідження. Унаслідок ґрунтовного аналізу вітчизняних праць, підсумовано, що самоефективність – складник психолого-педагогічного концепту «готовність». Усі опрацьовані наукові розвідки щодо сутності терміна «самоефективність», його структури й значущості для

ефективної професійної діяльності педагога послугували підставою для обґрунтування доцільності іншого терміна, який успішно функціонує в українськомовному психолого-педагогічному дискурсі. Зауважено, що психолого-педагогічний концепт «готовність» найбільш уживаний у вітчизняній психолого-педагогічній літературі. Це засвідчує статистика публікацій у каталогах Національної бібліотеки імені В. І. Вернадського. Розширений пошук у каталогах книгозбірні дав змогу зафіксувати 103 тисячі наукових праць: статей, авторефератів, дисертацій, навчально-методичних посібників. Натомість поняття «самоефективність» фігурує в 1180 працях (станом на початок травня 2020 р.).

Висновки й перспективи. Історичний аналіз формування семантичного обсягу психолого-педагогічного поняття «готовність» уможливив добір адекватного еквівалента для терміна «efficacy». До наукового обігу запропоновано варіанти перекладу психолого-педагогічних термінів, що містять словоформу «efficacy»: «teacher efficacy» – готовність до професійної діяльності, «self-efficacy» – психологічна готовність. Пошуку адекватного відповідника сприяв порівняльний аналіз властивостей термінів «готовність» та «efficacy», що передбачав залучення наукових знань, потрактування змісту вузькоспеціалізованих термінів англійською мовою, опрацювання термінологійного апарату українською мовою. Адекватність перекладу аргументована взаємодією досліджуваного поняття в контексті з іншими термінами. Перспективи подальших досліджень пов'язані з пошуком ефективних способів перекладу психолого-педагогічних термінів, що вможливить уточнення словникових дефініцій понять, поданих у психолого-педагогічних лексикографічних працях.

Ключові слова: ефективність, ефективність вчителя, самоефективність, навчальні терміни, дослівний переклад, готовність.

Abstract

Bondar Tamara

THE NOTION OF EFFICACY AS A PSYCHOLOGICAL PEDAGOGICAL CONCEPT: TRANSLATION DIFFICULTIES

Background. Being a key concept of A. Bandura's social cognitive theory and J. Rotter's social learning theory, the notion of efficacy has recently attracted researchers' attention in Ukraine. However, inadequate translation of A. Bandura's terms «efficacy» and «self-efficacy» into Ukrainian seems to have added many semantically inaccurate concepts to the bulk of psychological and educational terms. Instead of using common terms «готовність», «психологічна готовність» that infer a well-established connotation, researchers in Ukraine coined a new pedagogical term «самоефективність» using a word for word translation. On the other hand, when translating scholarly annotations into English, Ukrainian researchers use terms «readiness», «preparedness», and «willingness» when referring to A. Bandura's efficacy and self-efficacy. This creates misunderstandings in the national and international scholarly discourse; it has also established the new research topic of «self-efficiency» in Ukraine.

Purpose. The goal is to compare the connotation of the Ukrainian term «самоефективність» that was coined by literal translation of the term «self-

efficacy» to «психологічна готовність»; to prove that efficacy should be translated as «готовність» and self-efficacy should be rendered as «психологічна готовність».

Methods. To determine the translation adequacy for the term «efficacy» and word forms related to this concept, the definition method was used; to compare the semantics of the «efficacy», «self-efficacy», a conceptual analysis was applied. The retrospective method allowed us to comprehend the ways the notions of «efficacy» came into being.

Results and discussion. A thorough analysis of the research pertaining «self-efficacy» («самоефективність») that was conducted by scholars in Ukraine allowed us to conclude that «self-efficacy» is a component of the psychological and pedagogical concept of «efficacy» («готовність»). The notion of «self-efficacy» («самоефективність»), its structure and significance for efficient teaching gives grounds to speak about another term that successfully functions in the Ukrainian psychological educational discourse. This is the notion of «efficacy» («готовність»), a key term of psychological and pedagogical discourse. This is evidenced by the statistics of publications in the catalogs of the V. I. Vernadsky National Library. An extended search in the catalogs gave the record of 103 thousand scientific works including articles, dissertations, textbooks that contain the term «готовність» («efficacy») while the concept of self-efficacy appears in 1,180 works (as of early May 2020).

Conclusions. Analyzing the meaning of the term «самоефективність» it was concluded that it was similar to another well-established term «психологічна готовність». To let scholars find mutual understanding discussing the issue of efficacy «готовність», the author offers to use direct lexical equivalence for self-efficacy «психологічна готовність» and teacher efficacy «професійна готовність». Thus, the explicit terms carry full implications and allow researchers to achieve conceptual equivalence. The prospect for the future study would be the discussion of the most efficient ways to deal with translation-related problems in the field of education and psychology.

Keywords: efficacy, teacher efficacy, self-efficacy, educational terms, word for word (literal, verbatim) translation, efficiency, self-efficiency.

Відомості про автора

Бондар Тамара, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету, e-mail: tamara_bondar@yahoo.com

Bondar Tamara, Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Muckachevo State University, Department Chair, e-mail: tamara_bondar@yahoo.com

ORCID 0000-0001-9484-9336

Надійшла до редакції 15 червня 2020 року

Прийнято до друку 29 червня 2020 року

МОВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ТА КОМУНІКАЦІЯ

УДК 811.111'276.6:004.738.5

Лілія Морська

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ (на прикладі фахівців у сфері морського транспорту)

У статті презентовано аналіз сучасного процесу підготовки фахівців технічного профілю до професійної іншомовної взаємодії в Україні на прикладі майбутніх судноводіїв. Досліджено основну проблематику дисертаційних досліджень українських вчених, присвячених питанням іншомовної підготовки членів екіпажу суден, схарактеризовано основні підручники та посібники з англomовної підготовки майбутніх судноводіїв, підготовлених вітчизняними та зарубіжними авторами. Доведено необхідність розробки комплексної педагогічної системи підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії з використанням іноземної мови.

Ключові слова: комунікативна взаємодія, іншомовна комунікативна компетентність, майбутні судноводії, англійська для спеціальних цілей, професійна комунікативна діяльність.

Вступ. Прискорений розвиток інформаційних технологій, світова тенденція до уніфікації національних освітніх вимог, глобальна координація інформаційних потоків у всьому світі змінили роль і значення англійської мови у підготовці фахівців технічного профілю, зокрема тих, чия професійна діяльність передбачає участь у ситуаціях безпосередньої комунікативної взаємодії із зарубіжними колегами (пілотів, судноводіїв, авіадиспетчерів тощо). До прикладу, якщо ще донедавна пілотам, авіадиспетчерам, судноводіям було достатньо тільки спеціальних знань, здобутих у національних центрах підготовки, то за останні десятиліття на рівні світового суспільства міжнародними організаціями (ІМО – міжнародна морська організація, членом якої є й Україна; ІСАО – міжнародна організація цивільної авіації) прийнято низку важливих нормативних документів, метою яких є підвищення безпеки повітряного та морського транспорту, а виконання їхніх вимог передбачає обов'язковий обмін інформацією англійською мовою у всіх регіонах Світового океану і повітряного простору планети.

Обов'язковість дотримання вимог щодо знань англійської мови, наприклад, майбутніми судноводіями у світі забезпечує міжнародна система сертифікації моряків, згідно з якою з 2002 року усі дипломи про освіту майбутніх фахівців (від рядового складу до капітана) видають з обов'язковою процедурою складання іспиту на знання професійної англійської мови

© Морська Л., 2020

DOI: 10.24025/2707-0573.1(2).2020.202545

у відповідних (сертифікованих зазначеними вище міжнародними організаціями) центрах. Тому участь України в міжнародних морських проєктах зумовлює необхідність урахування вимог зазначеної вище системи.

Водночас, «...починаючи з 90-х років, торговельний флот кардинально змінив свій вигляд. Він став повсюдно багатонаціональним. Спричинене світовою кризою суттєве падіння відсотка морських перевезень з 92% до 85% змусило судноплавні компанії скоротити власні витрати, у тому числі й на судновий персонал». Через здешевлення робочої сили змінився й морський ринок праці. Поширення набувають багатонаціональні екіпажі з представників країн з низьким рівнем економічного розвитку. Такі екіпажі досить часто провокують непорозуміння у процесі професійної комунікативної взаємодії, що негативно відображається на безпеці плавання і є однією з найсуттєвіших причин «виникнення надзвичайних й аварійних ситуацій, які нерідко закінчуються нещасними випадками та аваріями з щонайменше непоправними наслідками для морського середовища, суттєвими збитками через пошкодження або втрату вантажу, й, щонайгірше, заподіянням шкоди життю та здоров'ю людей» (Огородник, 2017, с. 65), а інколи зумовлює непоправні збитки для навколишнього середовища (аварії танкерів, що транспортують нафту, спричиняють викиди шкідливих речовин у флору і фауну Світового океану, що має згубні наслідки для екосистеми всієї планети).

Документом, який безпосередньо регламентує мінімальні вимоги до освіти судноводіїв, є Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року із щорічними поправками, починаючи з 2010 року (International STCW Convention, 1978). Відносно англійської мови ця конвенція передбачає досить високий рівень професійної комунікативної підготовки для судноводіїв: знання порядку і процедури користування радіотелефонним зв'язком, особливо для передачі повідомлень про лихо, безпеку, термінових і навігаційних повідомлень; вміння розуміти метеоінформацію і читати факсимільні карти, англійські навігаційні карти і посібники; медичні поради та консультації Міжнародного медичного керівництва для суден; знання Міжнародного морського права в межах міжнародних угод і конвенцій; розуміння здійснювати безпосереднє та епістолярне спілкування з питань безпеки, комерційної експлуатації судна; правових норм міжнародного мореплавання.

З іншого боку, проблема підготовки майбутніх фахівців технічного профілю до професійної комунікативної взаємодії пояснюється ще й специфікою професійної підготовки у вищих навчальних закладах технічного профілю, якій не притаманна спрямованість на формування і розвиток так званих «soft skills». У цьому аспекті цікавим є узагальнення про те, що «Innovation never happens in a vacuum; innovation requires communication. Just as work on the cutting edge of engineering and science has become more technical and complex, so too has the process of communicating. In becoming so, communication has unfortunately also become more complex and cumbersome for many of the engineers. Engineering is increasingly collaborative, multidisciplinary, and global, but the goals of engineering projects are becoming progressively more refined and specialized. Generally, the more narrow the discipline and the more specialized the information needs of its practitioners, the more difficult it is to find good information easily. Engineers are rarely taught advanced techniques of information retrieval, however, and are typically not naturally gifted communicators, making it

difficult to fill their complex information needs (which can then impair their ability to produce high-quality work)» (Tenopir & King, 2004, p. 11)

Отже, в останні роки в практиці судноводіння відбулися істотні зміни, які значно підвищили роль і значення англійської мови. Це зумовило нагальні потреби вдосконалення наявної системи професійної підготовки судноводів до комунікативної взаємодії з метою пошуку шляхів підвищення її ефективності, тобто освоєння більшого обсягу професійної англійської інформації з одночасним підвищенням якості навчання в межах певної кількості аудиторного часу. У такому разі доцільним вважаємо проаналізувати стан дослідженості питання побудови ефективної системи навчання англійської мови зазначених вище фахівців, що й становить **мету статті**. Для цього звернемося до наукових робіт, що вивчають методологічні аспекти професійно орієнтованої іншомовної підготовки студентів морських вишів.

Теоретичне підґрунтя. Критичний аналіз низки наукових публікацій свідчить про існування значної кількості теоретичних і методичних досліджень: 1) щодо різних аспектів іншомовної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю: інтерактивна методика навчання наукового спілкування майбутніх фізиків (Патієвич, 2016); інтеграційна методика формування професійної компетентності майбутніх перекладачів авіаційної галузі (Колодій, 2012); методика формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх офіцерів правоохоронних органів (Радванський, 2012) та ін.; 2) специфічних особливостей навчання різних видів мовленнєвої іншомовної діяльності майбутніх фахівців технічних спеціальностей: диференційована і сугестивно-асоціативна технологія формування умінь говоріння (Микитенко, 2011); методика навчання читання майбутніх інженерів з використанням Інтернет ресурсів (Тарасюк, 2018) та ін.

Але вказані вище наукові розробки не стосуються комплексного дослідження актуальної проблеми підготовки майбутніх судноводів до професійної комунікативної взаємодії з урахуванням вимог міжнародних стандартів.

Окремий інтерес для успішного досягнення поставленої мети становлять дисертації М. Кулакової і С. Козак. Перша робота вивчає проблему формування готовності до професійної діяльності студентів вищих морських навчальних закладів, де загалом зосереджено увагу на психологічних аспектах спілкування між членами командного складу судна, а також запропоновані педагогічні умови успішного формування і розвитку вищезгаданої готовності (Кулакова, 2006). Друга дисертація загалом стосується нашої проблеми, однак запропонована С. Козак методика формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців морського флоту базується на принципі ролі перспективи і ситуативно-тематичного структурування навчального матеріалу, тобто досліджено питання оптимального відбору лексичних одиниць для ведення професійно спрямованого діалогу англійською мовою, залишивши поза увагою певні психолінгвістичні та загально комунікативні аспекти взаємодії (Козак, 2001).

Важливим є також історичне дослідження В. С. Золотовської, яке вивчає позитивний досвід іншомовної підготовки фахівців морського флоту в Україні. Тут подано цікаве узагальнення про те, що «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх морських фахівців – невід’ємний компонент професійної підготовки, що являє собою комплексний особистісний ресурс, який уможливорює ефективну взаємодію в процесі

використання іноземної мови як засобу розв'язання професійних завдань. Унаслідок навчання англійської мови у ЗВО морського профілю курсанти засобами мовлення насамперед розширюють свої професійні уявлення» (Золотовська, 2019, с. 31). Водночас ця робота може слугувати лише як певний стартовий елемент для розроблення цілісної педагогічної системи, яка б врахувала вимоги сьогодення.

Отже, згадані вище публікації частково торкаються вирішення проблем різних аспектів комунікації майбутніх судноводіїв, однак загалом робимо висновок про те, що вивчення проблем комунікативної підготовки майбутніх судноводіїв є фрагментарним, а комплексне дослідження фундаментальних основ їхньої професійної комунікативної взаємодії не стало предметом спеціального наукового пошуку.

Методи та матеріал дослідження. Проаналізувавши теоретичні передумови вирішення проблеми нашого дослідження, перейдемо до визначення якості наявних практичних розробок у підручниках з англійської мови, які використовують для іншомовної підготовки судноводіїв. Пропонуємо такі критерії для аналізу: 1) відповідність цілям навчання і вимогам методики навчання іноземних мов; 2) врахування рівня комунікативної підготовки студентів, їхніх інтересів і потреб як майбутніх фахівців; 3) комплексність у навчанні професійно орієнтованого іншомовного спілкування; 4) комунікативний характер завдань; 5) автентичність текстового матеріалу.

Вивчаючи практичні аспекти підготовки фахівців морського транспорту до професійної комунікативної взаємодії членів судна з береговими службами та екіпажами інших суден, необхідно проаналізувати підручники та навчальні посібники, які використовують для навчання студентів-судноводіїв нині (Богомолов, Кириченко, 2004; Blakey, 1983; Murrell, Nagliati, Canestri, 2009; Taylor, Goodwell, 2012; Sheppard, Evans, Dooley, 2013 та ін.).

Результати дослідження. У сучасній методичній літературі підручник вважають основним засобом навчання, певною інструкцією у роботі педагога і студентів. Такий навчальний ресурс повинен містити зразки усного та писемного мовлення, мовний матеріал, відібраний і організований з урахуванням його функціонального навантаження в різних формах і видах мовленнєвої діяльності (Morska, 2017, р. 168). Подане вище визначення відображає вимоги до завдань, змісту та структури підручника, які можна узагальнено подати так:

- 1) підручник повинен відповідати програмі і цілям навчання;
- 2) підручник повинен містити мовний матеріал, що підлягає засвоєнню;
- 3) підручник повинен мати відповідну структуру і зміст.

Окрім цього, підручник з іноземної мови повинен:

- 1) мати освітню цінність, викликати інтерес до опанування змісту дисципліни (володіти мотиваційним впливом);
- 2) бути комунікативного змісту, що досягається завдяки використанню вправ для розвитку усіх мовленнєвих умінь.

Отже, результати аналізу навчальних матеріалів за поданими вище критеріями засвідчили таке:

1. *Відповідність навчальних ресурсів цілям навчання і вимогам сучасної методики навчання іноземних мов.* Усі вказані вище підручники і навчальні посібники спрямовані на розвиток у студентів навичок і вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності.

Навчальний посібник О. Богомолва та М. Кириченко можна вважати передовим у цьому аспекті, оскільки запропоновані авторами різноманітні вправи розвивають навички та вміння діалогічного мовлення і поступово готують студентів до участі в рольових іграх на основі низки комунікативних ситуацій (Богомолв, Кириченко, 2004). На необхідності використання ділових ігор, що імітують реальні ситуації професійної комунікативної взаємодії, вказує також М. Кулакова (Кулакова, 2006), та ін.

2. *Врахування рівня комунікативної підготовки студентів, а також їхніх інтересів і потреб як майбутніх фахівців.* Вважаємо, що навчальні ресурси повинні орієнтуватися на наявні у студентів мовні знання і мовленнєві уміння, а також на базову фахову підготовку. На жаль, у більшості підручників і посібників, які використовують для навчання судноводіїв, студентам запропоновано значну кількість вправ елементарної граматики, що не відповідає рівню сформованості комунікативної компетентності абітурієнтів, не сприяє розвитку мовленнєвих умінь. Проблема наступності була успішно вирішена О. Богомолвим та М. Кириченко (Богомолв, Кириченко, 2004). Авторі подали ситуації комунікативної взаємодії і для початкових, і для старших курсів навчання. Врахування інтересів і потреб студентів як майбутніх фахівців відображене також у підручниках західних авторів, у яких поданий широкий спектр таких ситуацій. Однак соціально-економічні, науково-технічні та організаційні зміни сучасного суспільства вимагають внесення відповідних корективів у зміст якісних навчальних ресурсів.

3. *Комплексність у навчанні професійно орієнтованого іншомовного спілкування, яка передбачає здійснення комунікативної взаємодії у всіх видах мовленнєвої діяльності.* Ведення радіотелефонних переговорів вимагає не тільки вміння говоріння, а й слухання. Вправи, спрямовані на розвиток умінь аудіювання, відсутні у підручниках і посібниках вітчизняних авторів, частково простежуємо інтегроване формування комунікативних умінь у певних видах мовленнєвої діяльності (читання і говоріння, слухання і говоріння) у підручнику авторів Murrell, Nagliati, Canestri (Murrell, Nagliati, Canestri, 2009). Під час радіотелефонних переговорів судноводію доводиться не тільки говорити і слухати, а й робити записи. Лише автентичний навчальний ресурс авторства Blakey подає вправи для розвитку умінь писемного мовлення синхронно зі слуханням (Blakey, 1983). З цього приводу потрібно зазначити, що розвиток умінь говоріння для ведення радіотелефонних переговорів у морі необхідно здійснювати одночасно з розвитком навичок і вмінь в інших видах мовленнєвої діяльності, насамперед, в аудіюванні та письмі.

4. *Різнманітність вправ і завдань, їх комунікативний характер, а також правильне співвідношення мовних, умовно-мовленнєвих і мовленнєвих завдань.* Навчальний посібник одеських авторів (Богомолв, Кириченко, 2004) до певної міри відповідає цим вимогам, оскільки він містить велику кількість різноманітних вправ, значну частину яких складають мовні вправи (завдання типу «питання-відповідь», на завершення реплік, на складання діалогів з уживанням поданих слів і виразів, на складання ситуацій на основі поданих пропозицій, переказ діалогів і т.д.). Досить змістовно і повно дотримано такі вимоги у навчальних ресурсах іноземних західних авторів, однак їм притаманні повторюваність і одноманітність, що певним чином знижує вплив мотиваційного чинника у навчанні.

5. *Автентичність текстового матеріалу.* У навчальних посібниках згаданих вище західних авторів видавництва Кембриджського університету та

видавництва Express Publishing широко використовують автентичні матеріали, що є цінним для підготовки майбутніх судноводіїв до реальної професійної комунікативної взаємодії. Саме такі матеріали дають змогу створити «образ робочого простору». Крім того, володіючи здатністю створювати ефект присутності, вони занурюють студента в об'єктивну реальність у навчальному процесі. Навчальні ресурси вітчизняних авторів зазвичай теж використовують автентичні тексти, однак, найчастіше вони подають для читання або як довідкові матеріали.

На сьогодні здійснення переговорів за допомогою цифрової радіотелефонії в морі підпорядковано певним правилам (ІМО Seaspeak) і передбачає вживання відповідних стандартних фраз. Оскільки в 2001 році Міжнародна морська організація затвердила нові інструкції для ведення радіотелефонних переговорів «Standard Marine Communication Phrases» (з доповненнями 2012 року), ці автентичні матеріали повинні бути представлені в сучасних підручниках і навчальних посібниках. Крім того, кількість автентичних матеріалів у них повинна бути максимальною, оскільки студент-судноводій повинен мати можливість працювати з такими джерелами інформації, з якими йому доведеться мати справу у професійній комунікативній взаємодії.

На основі аналізу літератури та власного досвіду розробки навчальних курсів для навчання англійської мови для спеціальних цілей (Morska, 2018), відбираючи автентичні навчальні тексти необхідно керуватися такими критеріями:

1. Відображення сучасного стану морської справи. Радіотелефонні переговори в морі можуть охоплювати найрізноманітніші ситуації, зокрема, пов'язані з отриманням медичної консультації у випадку травми або захворювання члена екіпажу чи пасажирів, а також з організації евакуації потерпілого вертольотом (такого типу ситуації особливо загострилися у руслі останніх світових подій, пов'язаних із епідемією корона-вірусу, званого як COVID-19, коли на борту круїзних лайнерів було виявлено інфікованих пасажирів – найбільш відомою є ситуація із лайнером *Diamond Princess*). Подібні ситуації та навчальні тексти практично відображені у підручниках. Відповідно одним із наших практичних завдань є розробка ситуацій та підбір навчальних текстів, пов'язаних із веденням радіотелефонних переговорів медичного характеру.

2. Відображення типових ситуацій у навчальних текстах. На нашу думку, лише у зарубіжних виданнях можна зустріти найбільший діапазон опрацювання типових комунікативних ситуацій, однак вони не охоплюють усього різноманіття можливих екстрених і вирішальних елементів у комунікативній взаємодії майбутніх судноводіїв.

3. Різноманітність жанрів навчальних текстів. Аналізовані нами ресурси можна схарактеризувати використанням текстів здебільшого одного жанру. Ми переконані у тому, що ефективність навчання підвищується за умови використання навчальних текстів різних жанрів: зразків радіообміну, газетно-журнальних статей, радіограм, телексів, навігаційних попереджень, професійно-побутових діалогів тощо.

4. Проблемність, що передбачає розв'язання певної розумової задачі в процесі роботи з текстом. Всі проаналізовані нами підручники і навчальні посібники містять тексти, що дають змогу організувати виконання вправ певної міри проблемності. У підручниках іноземних західних авторів (Blakey,

Murrell зі співавторами, Sheppard зі співавторами, Taylor та Goodwell) навчальні тексти орієнтовані на виконання окремих проблемних завдань, але трапляються вони у підручниках рідко. На нашу думку, сучасні підручники та навчальні посібники повинні містити вправи різного ступеня проблемності на всіх етапах роботи з текстом.

Аналіз найновіших навчальних посібників з англійської мови, розроблених популярними англійськими авторами видавництва Кембриджського університету та видавництва Express Publishing (Blakey, 1983; Murrell, Nagliati, Canestri, 2009; Taylor, Goodwell, 2012; Sheppard, Evans, Dooley, 2013), свідчить про досить ефективні розробки вправ для навчання усного іншомовного діалогу, здебільшого з використанням радіо телефонних технічних засобів. Однак і в цих новітніх підручниках не вистачає уваги до окремих аспектів професійної комунікативної взаємодії моряків, зокрема навчання необхідного у професійній діяльності судноводіїв ділового листування англійською мовою. Іншою перешкодою на шляху використання цих ресурсів є їх висока вартість, що певним чином гальмує (або унеможливує) процес їх використання в українських вишах. Відповідно постає необхідність розроблення ефективних вітчизняних навчально-методичних ресурсів, які будуть загальнодоступними для українських освітніх реалій.

Висновки. Отже, проаналізувавши низку підручників і навчальних посібників з англійської мови для студентів судноводійських факультетів, необхідно зробити такий висновок: незважаючи на низку безперечних позитивів, наявні теоретичні розробки, підручники і навчальні посібники, якими сьогодні користуються викладачі і студенти морських вишів, не повною мірою відповідають сучасним вимогам. У зв'язку з цим виникає необхідність створення моделі підготовки до професійного спілкування, яка відповідатиме цілям навчання у вищих морських навчальних закладах і вимогам сучасної методики навчання іноземних мов, враховуватиме рівень мовної підготовки студентів, а також їхніх інтересів і потреб як майбутніх фахівців, буде системною і комплексною, з різноманітними вправами та автентичним текстовим матеріалом. У такій моделі навчання автентичні навчальні тексти відображатимуть сучасний стан морської справи й типові ситуації комунікативної взаємодії членів екіпажів суден.

Розроблення такої моделі видається нам можливим з урахуванням інтеграції прогресивних методичних ідей і специфіки професійної комунікативної діяльності майбутніх судноводіїв, що висуває необхідність теоретичного обґрунтування методики інтегрованого навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування судноводіїв із окремими дисциплінами фахової підготовки у вищому навчальному закладі. Саме у цьому аспекті вбачаємо перспективу наших подальших наукових пошуків.

Бібліографія

- Богомолів, О. С., Кириченко, М. Ю. (2004). *An Introductory Course of Marine Engineering Students*. Одеса: ОМА.
- Золотовська, В. С. (2019). *Тенденції вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах морського профілю (70-і роки ХХ – початок ХХІ століття)*: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Херсон.
- Козак, С. В. (2001). *Формування інішомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту*: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса.

- Колодій, І. А. (2012). *Формування професійної компетентності у майбутніх перекладачів авіаційної галузі на основі інтеграції загальноосвітніх і професійно-орієнтованих дисциплін*: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ.
- Кулакова, М. В. (2006). *Формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах*: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса.
- Микитенко, Н. О. (2011). *Теорія і технології формування інішомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тернопіль.
- Огородник, Н. Є. (2017). Модернізація змісту навчання англійської мови майбутніх моряків, *Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія*, 26, 63-72.
- Патієвич, О. В. (2016). *Методика навчання стилістичної унормованості наукового писемного англійського мовлення майбутніх фізиків в умовах магістратури*: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ.
- Радванський, А. І. (2012). *Формування соціокультурної компетентності майбутніх офіцерів правоохоронних органів*: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький.
- Тарасюк, Н. М. (2018). *Формування у майбутніх інженерів-будівельників англомовної лексико-граматичної компетентності у читанні*: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ.
- Blakey, T. N. (1983). *English for maritime studies*, Prentice Hall International.
- International STCW Convention. (1978). Retrieved April 30, 2020, from <http://www.imo.org/en/OurWork/HumanElement/TrainingCertification/Pages/STCW-Convention.aspx>.
- Morska, L. (2017). ESP (English for Specific Purposes): implications for teaching, *Konteksty pedagogiczne*, 2 (9), 165-175.
- Murrell, S., Nagliati, P., Canestri, S. (2009). *Safe Sailing: SMCP Training for Seafarers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sheppard, S. T., Evans, V., Dooley, J. (2013). *Career Paths: Merchant Navy*. Express Publishing.
- Taylor, J., Goodwell, J. (2012). *Career Paths: Navy*. Express Publishing.
- Tenopir, C., King, D. W. (2004). *Communication Patterns of Engineers*. New Jersey: Wiley; IEEE Press.

References

- Bohomolov, O. S., Kyrychenko, M. Yu. (2004). *An Introductory Course of Marine Engineering Students*. Odesa: OMA.
- Zolotovska, V. S. (2019). *Tendentsii vyvchennia inozemnykh mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh morskoho profilu (70-i roky XX – pochatok XXI stolittia)*: avtoref. dys. ... kand. pед. nauk. Kherson.
- Kozak, S. V. (2001). *Formuvannia inshomovnoii komunikatyvnoii kompetentsii maibutnykh fachivtsiv morskoho flotu*: Avtoref. dys. ... kand. pед. nauk. Odesa.
- Kolodii, I. A. (2012). *Formuvannia profesijnnoii kompetentnosti u maibutnykh perekladachiv aviatsijnnoii haluzi na osnovi intehtratsii zahalnoosvitnykh i profesijnno-orijentovanykh dystsyplin*: avtoref. dys. ... kand. pед. nauk. Kyiv.
- Kulakova, M. V. (2006). *Formuvannia hotovnosti do profesijnnoii dialnosti v maibutnykh fachivtsiv u vyshchyykh morskyykh navchalnykh zakladakh*: avtoref. dys. ... kand. pед. nauk. Odesa.

- Mykytenko, N. O. (2011). *Teoria i tehnologii formuvannia inshomovnoii profesijnnoi kompetentnosti maibutnikh fachivtsiv pryrodnychych spetsialnostei*: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk. Ternopil.
- Ohorodnyk, N. Ye. (2017). Modernizatsiia zmistu navchannia anhlijskoi movy maibutnikh moriakiv. *Visnyk KNLU. Serii: Pedagogika ta psykholohiia*, 26, 63-72.
- Patiievych, O. V. (2016). *Metodyka navchannia stylistychnoi unormovanosti naukovoho pysemnoho anhlijskoho movlennia maibutnikh fizyviv v umovakh mahistratury*: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Kyiv.
- Radvanskyi, A. I. (2012). *Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv pravookhoronnykh orhaniv*: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Khmelnytskyi.
- Tarasiuk, N. M. (2018). *Formuvannia u maibutnikh inzheneriv-budivelnyviv anhlovnoii leksyko-hramatychnoi kompetentnosti u chytanni*: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Kyiv.
- Blakey, T. N. (1983). *English for maritime studies*, Prentice Hall International.
- International STCW Convention. (1978). Retrieved April 30, 2020, from <http://www.imo.org/en/OurWork/HumanElement/TrainingCertification/Pages/STCW-Convention.aspx>.
- Morska, L. (2017). ESP (English for Specific Purposes): implications for teaching. *Konteksty pedagogiczne*, 2 (9), 165-175.
doi: 10.19265/KP.2017.029165
- Murrell, S., Nagliati, P., Canestri, S. (2009). *Safe Sailing: SMCP Training for Seafarers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sheppard, S. T., Evans, V., Dooley, J. (2013). *Career Paths: Merchant Navy*. Express Publishing.
- Taylor, J., Goodwell, J. (2012). *Career Paths: Navy*. Express Publishing.
- Tenopir, C. & King, D. W. (2004). *Communication Patterns of Engineers*. New Jersey: Wiley; IEEE Press.

Резюме

Морська Лілія

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ (на прикладі фахівців у сфері морського транспорту)

Постановка проблеми. Вимоги профільних міжнародних організацій (ІМО – міжнародна морська організація, ІКАО – міжнародна організація цивільної авіації) спрямовані на підвищення безпеки повітряного та морського транспорту, що зумовлює необхідність належної іншомовної підготовки фахівців морського та повітряного транспорту.

Мета статті: проаналізувати наявний стан підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії на теоретичному та практичному рівнях.

Методи дослідження. Критичний аналіз наукових публікацій свідчить про існування досліджень: 1) щодо різних аспектів іншомовної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю (Патієвич, 2016; Колодій, 2012; Радванський, 2012 тощо); 2) специфічних особливостей навчання різних видів

іншомовної діяльності майбутніх фахівців технічних спеціальностей (Микитенко, 2011; Тарасюк, 2018 тощо); 3) особливостей іншомовної підготовки майбутніх фахівців морського флоту (Кулакова, 2006; Козак, 2001). Аналіз засвідчив відсутність комплексного дослідження фундаментальних основ професійної комунікативної взаємодії майбутніх судноводіїв.

Вивчаючи практичні аспекти підготовки фахівців морського транспорту до професійної комунікативної взаємодії, проаналізовані навчальні ресурси (Богомолів, Кириченко, 2004; Blakey, 1983; Murrell, Nagliati, Canestri, 2009; Taylor, Goodwell, 2012; Sheppard, Evans, Dooley, 2013) за критеріями: 1) відповідність цілям навчання і вимогам методики навчання іноземних мов; 2) врахування рівня комунікативної підготовки студентів, їхніх інтересів і потреб як майбутніх фахівців; 3) комплексність у навчанні професійно орієнтованого іншомовного спілкування; 4) комунікативний характер завдань; 5) автентичність текстового матеріалу. Аналіз засвідчив брак уваги до інтегрованого навчання різних видів іншомовної діяльності, врахування психолінгвістичних аспектів комунікативної взаємодії судноводіїв.

Основні результати дослідження. У роботі визначено основні недоліки сучасного процесу іншомовної підготовки майбутніх судноводіїв і доведено необхідність розробки комплексної педагогічної системи підготовки цих фахівців до професійної комунікативної взаємодії.

Висновки і перспективи. Незважаючи на низку безперечних позитивів, наявні теоретичні розробки, підручники і навчальні посібники, якими сьогодні користуються викладачі і студенти морських вишів, не повною мірою відповідають сучасним вимогам. Тому виникає необхідність створення моделі підготовки до професійної взаємодії з урахуванням інтеграції прогресивних методичних ідей і специфіки професійної комунікативної діяльності майбутніх судноводіїв, що висуває необхідність теоретичного обґрунтування методики інтегрованого навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування судноводіїв із окремими дисциплінами фахової підготовки у вищому навчальному закладі. Саме у цьому аспекті вбачаємо перспективу подальших наукових пошуків.

Ключові слова: комунікативна взаємодія, іншомовна комунікативна компетентність, майбутні судноводії, англійська для спеціальних цілей, професійна комунікативна діяльність.

Abstract

Morska Liliya

CHARACTERISTICS OF THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING FOR COMMUNICATIVE INTERACTION OF TECHNICAL PROFESSIONALS (on the example of specialists in the field of maritime transport)

Background. The requirements of the international organizations (IMO – International Maritime Organization, ICAO – International Civil Aviation Organization) are aimed at improving the safety of air and sea transport, which necessitates proper foreign language training of maritime and air transport specialists.

Purpose: to analyze the current state of preparation of future seafarers for professional communicative interaction at the theoretical and practical levels.

Methods. Critical analysis of scientific publications indicates the existence of research: 1) on various aspects of foreign language training of future technical specialists (Patiyevych, 2016; Kolodii, 2012; Radvansky, 2012, etc.); 2) specific features of teaching different types of speech skills of future specialists in technical specialties (Mykytenko, 2011; Tarasiuk, 2018, etc.); 3) features of foreign language training of future specialists of the navy (Kulakova, 2006; Kozak, 2001). The analysis shows the absence of a comprehensive study of the fundamentals of professional communicative interaction of future seafarers.

While studying the practical aspects of training maritime transport professionals for professional communication, educational resources have been analyzed (Bohomolov, Kyrychenko, 2004; Blakey, 1983; Murrell, Nagliati, Canestri, 2009; Taylor, Goodwell, 2012; Sheppard, Evans, Dooley, 2013) according to the following criteria: 1) compliance with the objectives of teaching and the requirements of the methodology of teaching foreign languages; 2) taking into account the level of communicative training of students, their interests and needs as future professionals; 3) complexity in teaching professionally oriented foreign language communication; 4) the communicative nature of the tasks; 5) the authenticity of the text material. The analysis showed the lack of attention to integrated learning of different types of speech skills, the psycholinguistic aspects of communicative interaction of seafarers.

Results. The paper identifies the main shortcomings of the modern process of foreign language training of future seafarers and proves the need to develop a comprehensive pedagogical system of training these specialists for professional communication.

Discussion. Despite a number of indisputable positives, the available theoretical developments, textbooks and manuals, which are used today by teachers and students of maritime universities, do not fully meet modern requirements. Therefore, there is a need to create a model of preparation for professional interaction, taking into account the integration of the current methodological ideas and specifics of professional communication activities of future seafarers, which raises the need for theoretical substantiation of methods of integrated training of professionally oriented foreign language communication of seafarers with professionally oriented disciplines. It is in this aspect that we see the prospect of further scientific research.

Keywords: communicative interaction, foreign language communicative competence, future seafarers, English for specific purposes, professional communicative activity.

Відомості про автора

Морська Лілія, доктор педагогічних наук, професор, Академія технічно-гуманістична (Республіка Польща, Інститут педагогіки, професор), Львівський національний університет імені Івана Франка (Україна, факультет іноземних мов, професор), e-mail: liliya.morska@gmail.com

Morska Liliya, Dr hab, PhD, Professor, The University of Bielsko-Biala (Poland, Institute of Pedagogy, Professor); The Ivan Franko National University of Lviv (Ukraine, Foreign Languages Faculty, Professor), e-mail: liliya.morska@gmail.com

ORCID 0000-0002-4916-3834

Надійшла до редакції 12 травня 2020 року
Прийнято до друку 17 червня 2020 року

Мирослава Шевченко

ПОДКАСТ ЯК ЕФЕКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНИХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті здійснено спробу описати переваги технології подкасту при формуванні в іноземних студентів (інофонів) навичок аудіювання українською мовою в аудиторії та поза нею; запропоновано алгоритм роботи з подкастами, визначено роль озвученого матеріалу в розвитку рецептивних аудитивних умінь; проаналізовано думки студентів щодо використання подкастів під час навчального процесу, окреслено перспективи застосування подкастів на практичних заняттях з української мови як іноземної.

Ключові слова: аудитивні уміння, технологія подкасту, українська мова як іноземна.

Вступ. Процес сучасного навчання іноземної (у нашому випадку української) мови передбачає широке застосування активних та інтерактивних форм організації аудиторних занять та самостійної роботи студентів, що, безумовно, пов'язане з настановою на активізацію навчальної діяльності студентів для формування у них аудитивної компетентності. Максимальне врахування напрацьованих інформаційних та комунікаційних технологій стає можливим завдяки готовності викладачів бути відкритими, гнучкими, креативними у створенні та структуруванні завдань для аудіювання, перерозподілити ролі у ланцюжку «студент – викладач – інтернет середовище – технічне забезпечення». В українському навчальному середовищі відбувається поступове перенесення частини функцій викладача як транслятора знань на інформаційно-комунікативні технології, що, звісно, не означає зняття відповідальності з педагога за якість навчання. Дедалі більше викладачів, ставлячи перед собою практичне завдання – вдосконалити аудитивні вміння в іноземних студентів, які вивчають українську мову у закладах вищої освіти України, застосовують у своїй роботі технологію подкастингу. Подкастом вважають аудіофайл, записаний мовцем на певну тему та викладений у вільний доступ для прослуховування усіх охочих.

Теоретичне підґрунтя. Проблема навчання аудіювання у процесі опанування української мови іноземними студентами, незважаючи на свою важливість, стала предметом зацікавлень порівняно небагатьох вітчизняних науковців. Було визначено, зокрема, чинники, що впливають на успішність формування аудитивної компетентності; проаналізовано різнопланові труднощі, що виникають в іноземців під час аудіювання українських звукових повідомлень (Семотюк, 2013; Шевченко, Мірошніченко, 2018);

схарактеризовано особливості формування орфоепічних умінь і навичок іноземних студентів (Василенко, 2008); вибудовано лінгводидактичну модель, розроблено й апробовано методичку формування українськомовних аудитивних умінь іноземних слухачів (Федорова, 2016); прослідковано застосування конкретних інтернет-ресурсів для формування аудитивних умінь студентів-іноземців (Луцан, Федорова, 2015). Варто наголосити, що в усіх працях увагу було зосереджено саме на початковому етапі вивчення української мови.

Автори нових посібників з української мови для іноземних студентів, ставлячи за мету інтегроване навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, пропонують аудіододатки з фонетичними завданнями, діалогами та короткими текстами (О. Палінська, О. Туркевич. Крок 1. Львів, 2011; О. Палінська. Крок 2. Львів, 2014; М. Шевченко. Будьмо разом. Київ, 2017 та ін.), проте вони мають, швидше, супроводжувальний характер і не виступають основним засобом формування аудитивної компетентності інофонів. У всесвітній мережі можна знайти сайти, які пропонують озвучені українською мовою слова та висловлення, що стануть у нагоді іноземним туристам в Україні або охочим навчатися самостійно, наприклад: *Learn Ukrainian* (<https://www.loecsen.com/en/learn-ukrainian>), *Learn Ukrainian* (<https://www.funkyukrainian.com/>), *Ilanguages.org. Ukrainian* (http://ilanguages.org/ukrainian_phrases.php#) та інші. У практичному аспекті надзвичайно цікавою є серія подкастів, створена Анною Огойко (<https://www.ukrainianlessons.com/thepodcast/>), на уроках для початківців авторка користується англійською як мовою-посередником, а для упевнених користувачів – лише українською. Наявні інтернет-ресурси можна використовувати спорадично під час системного навчання української мови в закладах вищої освіти. Проте навчально-методичний потенціал новітніх технологій, серед них і технологія подкастингу, поки не знайшов відображення і належного застосування в царині методики викладання української мови як іноземної і потребує докладного аналізу з подальшим лінгводидактичним описом.

Актуальність запропонованого дослідження визначає важлива роль аудіювання у формуванні комунікативної компетентності інофонів, які опановують українську мову, і потреба інтенсифікації процесу набуття ними аудитивних умінь не лише на початкових, а й на просунутих етапах вивчення української мови за допомогою технології подкастингу.

Метою статті є обґрунтування доцільності використання технологій подкасту для формування в іноземних студентів аудитивних умінь у загальному контексті вмотивованості оволодіння українською мовою. Основні завдання: створити серію конкретних подкастів й описати алгоритми роботи з ними; визначити переваги цієї технології.

Методи та матеріал дослідження. Аналізований матеріал частково надали українські магістранти II курсу спеціалізації «Українська мова як іноземна» (кафедра української та російської мов як іноземних Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка), які під керівництвом викладача підготували й записали серію подкастів, орієнтованих на інофонів рівня володіння мовою B2. Зміст подкастів відповідає актуальним для цього рівня тематичним групам, визначеним у «Програмі з української мови як іноземної: II середній рівень (B2) (Ніколаєва, Шевченко, 2015, с. 9): «Людина та її цінності», «Людина і суспільство», «Людина і світ». До кожної тематичної групи було розроблено по три подкасти зі словником, спеціальними лексико-граматичними й комунікативними завданнями та ілюстраціями. Після ретельного

лінгводидактичного аналізу подкастів та завдань до них вони були запропоновані для послідовної роботи у групі іноземних студентів – учасників програми «Еразмус +», які відвідували заняття з «Практичного курсу української мови».

Під час добору та опрацювання матеріалу були застосовані такі методи: **теоретичні** – аналіз науково-методичної літератури з питань навчання іншомовного аудіювання; вивчення, систематизація та узагальнення попереднього методичного досвіду; моделювання навчального процесу в іншомовній аудиторії; **емпіричні**: спостереження за процесом аудіювання; дискусії; аналіз виконаних усних та письмових завдань іноземних студентів; перевірка аудитивних умінь та їх розвитку; експерименту.

Результати дослідження. Розпочинаючи роботу над створенням подкастів, ми виходили з того, що ця технологія сприяє реалізації диференційованого підходу у вивченні української мови залежно від індивідуальних особливостей та потреб студентів. Викладач, враховуючи рівень володіння мовою студентів, може обирати темп прослуховування аудіотексту: оригінальний чи сповільнений; добирати аудіотексти цікавого для певної аудиторії змісту; пропонувати аудіотексти для аудиторної роботи чи для автономного навчання, використовуючи різноманітні електронні носії. Крім того, подкасти дають змогу виконати низку методичних завдань, сприяючи інтегрованому навчанню видів мовленнєвої діяльності, збагаченню лексичного запасу слів, автоматизації граматичних навичок тощо. Варто наголосити, що передусім вони формують і розвивають аудитивні уміння, зокрема, розуміння українського мовлення на слух, вдосконалення слухових, вимовних й інтонаційних навичок. Тому найважливішим, як нам видається, є вдосконалення рецептивних аудитивних навичок під час роботи з озвученим матеріалом, який містить фонетичні, лексичні та граматичні труднощі. Йдеться про вміння визначати головну думку озвученого тексту, відрізнити важливу інформацію від другорядної (ігнорувати несуттєву інформацію), членувати текст на змістові частини, встановлювати логічні зв'язки, сприймати текст певної тривалості у запропонованому темпі від початку до кінця без зупинок. Отже, завдяки технології подкасту можна розвивати «мовленнєві, навчальні, інтелектуальні, організаційні та компенсаційні вміння», що є складовими аудитивної компетентності (Бігич, 2013, с. 280).

Серія навчальних подкастів, розроблена українськими магістрантами, виконана з урахуванням вимог до аудитивних умінь інофонів на рівні володіння мовою B2. Передусім інофони повинні сприймати діалоги чи монологи у природному темпі мовлення (220-250 чи трохи більше складів за хвилину), які містять приблизно 10 відсотків незнайомих слів, значення яких може стати зрозумілим із контексту чи з огляду на їхню словотвірну структуру; розуміти поведінкові характеристики мовців; розуміти смислову інформацію, що відображає наміри мовця; розуміти семантику ключових мовних одиниць, що визначають особливості розвитку тексту; розуміти ставлення мовця до повідомлюваного, висловлене експліцитно та імпліцитно (Ніколаєва, Шевченко, 2015, с. 13). Щоб сформувати позитивну мотивацію для свідомого самостійного розвитку аудитивних умінь інофонів, підтримати прагнення до спілкування з носіями української мови, для прослуховування їм запропонували тексти, створені їхніми однолітками відповідно до їхніх інтересів та смаків сучасної молоді. Іноземні студенти прослухали 9 подкастів протягом 9 тижнів (по три години з шести навчальних годин на тиждень), тривалістю від трьох до п'яти хвилин. Першу тематичну групу презентують такі аудіотексти: «Прагнення міленіалів», «Перешкоди на шляху до мрії»,

«Відпочинок удома й поза ним»; другу – «Права людини», «Чи треба голосувати на виборах?», «Чи всім потрібна вища освіта?»; третю – «Ми в смітті», «Домашні тварини: друзі чи вихованці?», «Віртуальне життя». Кожен із текстів був позитивно сприйнятий іноземними слухачами та викликав жваві дискусії.

Проілюструємо алгоритми роботи з подкастами на прикладі діалогу «Ми в смітті», створеного Христиною Шептал та Наталкою Лехман. Магістрантки записали подкаст-інтерв'ю для студентського радіо в Інституті філології, у якому порушили тему переробки сміття в Україні, порівняли способи розв'язання цього питання у Швеції й Великій Британії, окреслили проблеми з відходами в Україні, дали поради пересічним українцям, як зменшити кількість сміття навколо себе.

Перед прослуховуванням іноземні студенти:

1) переглянули лексико-тематичний мінімум до теми, презентований у вигляді «навчальних» фреймів:

Природа – екологічна система – довкілля; забруднення (чого?) повітря, землі, води; забруднення довкілля (чим?) виробничими відходами, чадними газами, побутовими відходами; знищення (чого?) лісів (вирубка лісів), річок та озер, тварин (вимирання тварин).

Держава – закон – людина; охорона довкілля; стежити (за чим?) за чистотою повітря, води, землі; переробка (чого?) сміття; заборонити (що?) полювання на диких тварин, стихійні сміттєзвалища, виробництво та використання одноразових пакетів.

Необхідні дії: будівництво (чого?) сміттєпереробних заводів; створення (чого?) сміттєпереробних станцій; переробка (чого? на що?) сміття на енергію, на будівельні матеріали; прибирання (чого?) рекреаційних зон.

Стійкі та крилаті вирази: Природа – наш дім; жива природа, закони природи, дари природи, «Скільки років землі – і мільярд, і мільйон, а яка вона й досі ще гарна!» (Л. Костенко);

2) отримали чіткі інструкції з окресленими завданнями:

1. Прослухати діалог. 2. Визначити головні проблеми з переробкою сміття в Україні. 3. Порівняти способи переробки сміття в різних країнах. 4. Вказати, які поради отримали пересічні громадяни щодо зменшення кількості сміття;

3) розкрили проблеми, окреслені у завданнях 2-4;

4) поставили запитання один одному щодо незрозумілих моментів у діалозі, отримали підтвердження від викладача про правильність своїх висловлень;

5) виконали низку завдань, спрямованих на розвиток сприйняття мовленнєвого потоку: розташували у правильному порядку надруковані фрагменти тексту відповідно до почутого; визначили ключові слова у порядку їх появи в тексті; стисло переказали текст за ключовими словами; прослухали три звукові фрагменти, схожі за змістом, і вказали, якого з них не було в основному тексті; назвали засоби логічного зв'язку у тексті; визначили, чи співрозмовниці були згодні одна з одною і вказали, які мовні засоби підтверджують їхню думку;

6) отримали скрипт аудіотексту та виконали низку лексико-граматичних завдань – частину в аудиторії, а частину вдома: 1. Утворили від дієслів *забруднити, сортувати, забороняти, перероблювати, охороняти* іменники, вказавши спосіб творення, склали речення з дієсловом та віддієслівним іменником, простеживши граматичні особливості синтаксичного зв'язку –

забруднювати/забруднити (що?), але забруднення (чого?) тощо. 2. Виписали з тексту дієслова у формі наказового способу й визначили їхню неозначену форму. 3. Вибрали з тексту речення зі вставними компонентами, наприклад: *Наталю, сьогодні ми звертаємося до актуальної, як мені здається, у наш час теми* та замінили наявні вставні компоненти на інші, пояснивши, як змінилася тональність висловлення – *Наталю, сьогодні ми звертаємося до актуальної, безумовно, у наш час теми; Наталю, сьогодні ми звертаємося до актуальної, як свідчить статистика, у наш час теми; Наталю, сьогодні ми звертаємося, звісно, до актуальної у наш час теми*. 4. Проаналізували словотвірне гніздо з вершинним дієсловом *робити* – *доробити, переробити, заробити, підробити, обробити, зробитися*;

7) використовували слова й словосполучення з подкасту, які стосувалися теми, розповіли про способи переробки сміття у рідних країнах; висловили свою думку щодо заповнення планети сміттям;

8) описали три фотографії, образи яких пов'язані зі сміттям у різних куточках планети (чоловік власноруч очищує берег океану від сміття; хлопець пливе на човні засміченою річкою; діти граються на сміттєзвалищі) та висловили своє ставлення до зображеного;

9) переглянули короткий відеосюжет каналу 1+1 «Поприбирай і похвалися» (<https://www.unian.ua/ecology/trash/>) про флешмоб, організований для користувачів соціальних мереж, щоб залучити якомога більшу кількість людей до прибирання сміття, та обговорили його; розповіли, чи брали коли-небудь участь у громадських ініціативах, спрямованих на збирання сміття;

10) організували дискусію щодо рядків Ліни Костенко «*Скільки років землі – і мільярд, і мільйон, а яка вона й досі ще гарна!*»;

11) підсумували прослухане й побачене, зафіксували нову лексику, яку засвоїли під час опрацювання теми;

12) самостійно послушали автентичний подкаст з серії Антропоцешо «Переробити не можна викинути» (<https://podcasts.apple.com/ua/podcast>), попередньо обговоривши з викладачем назву серії та заголовки подкасту, та написали есе (230-250 слів) з елементами оцінки;

13) обговорили користь прослуховування навчальних подкастів.

Так, іноземні студенти зазначили, що робота з подкастом допомогла їм краще сприймати діалогічну модель спілкування, яка не обмежується кількома репліками, розвивати увагу й пам'ять, дала змогу зробити узагальнення на основі почутої інформації. Крім того, лексико-граматичні засоби та мовленнєві зразки, презентовані в тексті, розширили їхні системні знання про мову. Навчальний подкаст став своєрідним тренувальним майданчиком для подальшого ознайомлення з автентичним звуковим текстом, який тривав 17 хвилин і містив розмовні та сленгові елементи. Хоча головною метою таких занять був розвиток аудитивних умінь, паралельно розвивалися уміння говоріння, читання, письма в їхньому взаємозв'язку.

Формально для поглибленого опрацювання однієї теми було об'єднано три типи аудіотекстів – короткотривалий навчальний подкаст, відео з аудіотекстом та довготривалий автентичний подкаст, що дало можливість забезпечити методично доцільну повторюваність мовного матеріалу, сприяло підвищенню якості запам'ятовування. Послідовність представлення звукових текстів надала інофонам можливість розвивати здогад, оскільки нова інформація надходила поступово, невеликими частками (від простішого до більш складного тексту). Залучення аудіотексту з відео, з одного боку, повинно було підтримати інтерес до предмета вивчення завдяки його інформаційній актуальності, а з іншого – «адаптувати» їх до більш швидкого

телевізійного мовлення. Тривалість навчального подкасту (4 хв 49 с) та відео (46 с) дозволило легко ввести їх до структури заняття, залишивши досить часу для виконання мовних та комунікативних вправ. Автентичний подкаст був розрахований на прослуховування поза аудиторією, що вимагало від студентів певного терпіння та цілеспрямованості. Оскільки дикція, тембр та темп мовців були різні, аудіотексти у комплексі тренували фонемний і тональний слух інофонів, їхні слуховимовні навички, привчали сприймати особливості індивідуального мовлення. Також це багатий матеріал для розуміння й засвоєння стилістичного багатства української мови, її варіативності залежно від соціальних, вікових, професійних характеристик учасників комунікації та додатковий стимул для породження власного мовлення.

Висновки. Аудіювання на певних заняттях з навчання української мови на основному етапі є провідним видом мовленнєвої діяльності, виступаючи одночасно засобом навчання говоріння (у процесі обговорення теми подкасту), читання (за наявності скрипту до аудіо) та письма (письмові завдання після прослуховування, дискусій та опрацювання теми). Варто ще раз наголосити, що подкасти, як особливий тип різножанрових аудіотекстів, дають змогу викладачам та студентам розв'язувати комплексні завдання навчання іноземної мови відповідно до робочих програм мовних дисциплін. Загалом послідовність роботи з подкастом, маючи певний алгоритм дій для викладача і студента, не відрізняється від традиційної послідовності роботи з аудіотекстом: 1) чіткі інструкції від викладача й окреслення головного завдання для студентів; 2) сприйняття та осмислення інформації, що пролунала; 3) виконання завдань, які виявляють рівень розуміння почутого тексту; 4) висновки щодо почутого: усні дискусії та письмовий аналіз. Створюючи чи добираючи подкаст, розробляючи до нього комплекс завдань, спрямований на формування й удосконалення аудитивних умінь, викладач повинен брати до уваги його тематичну складність та ймовірні вимовні, лексико-граматичні, соціокультурні труднощі для певного рівня володіння українською мовою інофонами.

Крім того, подкаст як технічний носій інформації може активно застосовуватися в умовах дистанційного навчання, що активізувалося у зв'язку з останніми глобальними подіями у світі – загальним суворим карантинном та неможливістю використовувати форми традиційного навчання.

Перспективним видається створення серії навчальних подкастів із лексико-граматичними та комунікативними завданнями відповідно до «Програм з української мови як іноземної (рівні А1-С1) з можливістю їх використання під час вивчення «Практичного курсу української мови» у межах бакалаврської освітньо-професійної програми «Українська мова та переклад (для іноземців)».

Бібліографія

- Бігич, О. Б. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: Теорія і практика*. За заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт.
- Василенко, Н. (2008). *Формування орфоепічних умінь і навичок з української мови у арабськомовних студентів*: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова.
- Луцан, Н., Федорова, О. (2015). Інтернет-ресурси як засіб формування аудитивних умінь української мови у іноземних слухачів підготовчого відділення. *Scientific Journal «ScienceRise». Педагогічні науки*, 6/1 (11), 64-67. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/text_2015_6%281%29_1 (дата звернення: 15.03.2020).

- Ніколаєва, Н. С., Шевченко М. В. та ін. (2015). *Програма з української мови як іноземної: II середній рівень (B2)*. Київ: КНУ ім. Тараса Шевченка.
- Семотюк, О. (2013). Особливості застосування аудіювання у процесі вивчення української мови як іноземної. *Обрії*, 1 (36), 98-100.
- Федорова, О. (2016). *Формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення у процесі навчання української мови*: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Херсон: Херсон. держ. ун-т.
- Шевченко, М., Мірошніченко, О. (2018). Формування аудитивної компетентності в інофонів на початковому етапі вивчення української мови. *IX Міжнародний конгрес українців. Мовознавство*: зб. наук. статей (до 100-річчя Національної академії наук України). (С. 187-196). Київ: НАН України, ІМФЕ ім. М. Т. Рильського.

References

- Bihych, O. B. (2013). *Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur: Teoriya i praktyka*. Za zag. red. S. Yu. Nikolayevoyi. Kyiv: Lenvit.
- Vasylenko, N. (2008). *Formuvannya orfoepichnykh umin' i navychok z ukraiyins'koyi movy` u arabs'komovny`x studentiv*: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Kyiv: Nacz. ped. un-t im. M. P. Dragomanova.
- Lucan, N., Fedorova, O. (2015). Internet-resursy jak zasib formuvannya audytyvnykh umin ukrainskoi movy u inozemnykh sluhachiv pidgotovchogo viddilennya. *Scientific Journal «ScienceRise». Pedagogical Science*, 6 (1). 64-67. Retrieved march 15, 2020, from http://nbuv.gov.ua/UJRN/text_2015_6%281%29_1.
- Nikolayeva, N. S., Shevchenko, M.V. (2015). *Prohrama z ukraiyinskoyi movy yak inozemnoyi: II seredniy riven' (B2)*. Kyiv: KNU im. Tarasa Shevchenka.
- Semotyuk, O. (2013). Osoblyvosti zastosuvannya audiyvannya u procesi vyvchennia ukrainskoi movy yak inozemnoyi. *Obriyi*, 1 (36), 98-100.
- Fedorova, O. (2016). *Formuvannya audytyvnykh umin inozemnykh sluhachiv pidgptpvchogo viddilennya u procesi navchannya ukrainskoi movy*: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Kherson: Kherson. derzh. un-t.
- Shevchenko, M., Miroshnychenko, O. (2018). Fotmuvannya audytyvnoi kompetentnosti v inofoniv na pochatkovomu etapi vyvchennia ukrainskoi movy. *IX Mizhnarodnyi Congres Ukrainistiv. Movoznavstvo*: zb. nauk. statej (do 100-richcha Nacionalnoi akademii nauk Ukrainy). (Pp. 187-196). Kyiv: NAN Ukrainy, IMFE im. M. T. Ryl'skogo.

Резюме

Шевченко Мирослава

ПОДКАСТ ЯК ЕФЕКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНИХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Навчально-методичний потенціал новітніх технологій, зокрема й технологія подкастингу, поки не знайшов відображення і належного застосування в царині методики викладання української мови як іноземної і потребує докладного аналізу з подальшим лінгводидактичним описом.

Мета статті: обґрунтування доцільності використання технологій подкасту для формування в іноземних студентів аудитивних умінь у загальному контексті вмотивованості оволодіння українською мовою. Основні завдання:

створити серію конкретних подкастів й описати алгоритми роботи з ними; визначити переваги цієї технології.

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз науково-методичної літератури з питань навчання іншомовного аудіювання; вивчення, систематизація та узагальнення попереднього методичного досвіду; моделювання навчального процесу в іншомовній аудиторії; та *емпіричні*: спостереження за процесом аудіювання; дискусії; аналіз виконаних усних та письмових завдань іноземних студентів; перевірка аудитивних умінь та їх розвитку; експерименту.

Основні результати дослідження. У статті був описаний алгоритм роботи з подкастами в іноземній аудиторії. Прикладом слугував аудіотекст, який входить до серії навчальних подкастів, розроблених українськими магістрантами для прослуховування інофонами. Подкаст виконаний з урахуванням вимог до аудитивних умінь інофонів на рівні володіння мовою (B2). Навчальний подкаст став своєрідним тренувальним майданчиком для подальшого перегляду відео та ознайомлення з автентичним звуковим текстом, який містив розмовні та сленгові елементи. Послідовність представлення звукових текстів надала інофонам можливість розвивати здогад, оскільки нова інформація надходила поступово, невеликими частинами (від простішого до більш складного тексту). Залучення аудіотексту з відео, з одного боку, повинно було підтримати інтерес до предмета вивчення завдяки його інформаційній актуальності, а з іншого – «адаптувати» їх до більш швидкого телевізійного мовлення.

Висновки і перспективи. Аудіювання на певних заняттях з навчання української мови на основному етапі є провідним видом мовленнєвої діяльності, виступаючи одночасно засобом навчання говоріння, читання та письма. Подкасти, як особливий тип різножанрових аудіотекстів, дає змогу викладачам та студентам розв'язувати комплексні завдання навчання іноземної мови відповідно до робочих програм мовних дисциплін. Перспективним видається створення серії навчальних подкастів із лексико-граматичними та комунікативними завданнями відповідно до «Програм з української мови як іноземної (рівні А1-С1) з можливістю їх використання під час вивчення «Практичного курсу української мови» у межах бакалаврської освітньо-професійної програми «Українська мова та переклад (для іноземців)».

Ключові слова: аудитивні уміння, технологія подкасту, українська мова як іноземна.

Abstract

Shevchenko Myroslava

PODCAST AS EFFICIENT TECHNOLOGY FOR FORMING AUDITIVE SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS

Background. Educational and methodic potential of modern technologies, in particular podcasting, is still not presented and respectively used within the methods of teaching Ukrainian as a foreign language and needs to be carefully analyzed with the following linguodidactical description.

Purpose: argumentation of practicability to use the podcasting technology for forming auditive skills in the general context of motivated acquiring Ukrainian language by foreign students.

Main tasks: to create series of certain podcasts and describe algorithm of work with them; to define advantages of this technology.

Methods: *theoretical* – analysis of academic and methodic literature about teaching foreign language listening; research, systematization and generalization of previous methodic experience; modelling of teaching process for foreign audience; and *empirical* – observation of listening process; discussions; analysis of verbal and written tasks fulfilled by foreign students; testing of auditive skills and their development; experiment.

Results. The article describes the algorithm of work with podcasts in foreign audience. As an example an audiotext included in the series of educational podcasts, created by Ukrainian magister students was used for listening by foreigners. The podcast was created with respect to requirements to auditive skills of foreigners on language proficiency level (B2). The educational podcast became a particular training site for further watching a video and getting acquainted with an authentic phonic text containing colloquial and slang elements. The sequence of phonic texts presented to foreigners made it possible to develop a guess as new information was given subsequently in small pieces (from simpler to more difficult text). Using audiotext with video, from one side, should keep interest to subject matter thanks to its informational applicability and, from other side, “adapt” them to quicker television speaking.

Discussion. Listening in certain lessons of Ukrainian at advanced level is a leading type of language activity being simultaneously a tool for learning to speak, read and write. Podcasts as a special type of audiotexts of different styles let teachers and students solve complex tasks of teaching and learning foreign language in compliance with work programs for language courses of study. It deems to be future-oriented to create series of educational podcasts with lexical, grammar and communication tasks within «Program of Ukrainian as Foreign Language (levels A1-C1)», with a possibility to use them while «Practical Course of Ukrainian Language» under Bachelor educational and professional program «Ukrainian Language and Translation (for Foreigners)».

Keywords: auditive skills, podcast technology, Ukrainian language.

Відомості про автора

Шевченко Мирослава, кандидат філологічних наук, доцент, Київський національний університет імені Тараса Шевченка (Україна, Інститут філології, доцент), e-mail: mirvik@bigmir.net

Shevchenko Myroslava, PhD, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine, Institute of Philology, Associate Professor), e-mail: mirvik@bigmir.net

ORCID 0000-0002-7659-4007

Надійшла до редакції 21 квітня 2020 року
Прийнято до друку 17 червня 2020 року

Вероніка Ярмак

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ СЕРБСЬКОЇ МОВИ УКРАЇНСЬКИМ СТУДЕНТАМ В ЕПОХУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

У статті узагальнено попередній досвід авторки у галузі викладання спорідненої сербської мови українським студентам. Особливий акцент зроблено на необхідності перегляду співвідношення лінгвальних і екстралінгвальних складників та засадничих методологічних принципів репрезентації спорідненої південнослов'янської мови в українському лінгвоцивілізаційному середовищі епохи глобалізації. Крім негативних наслідків глобалізації для розвитку і викладання слов'янських мов, розглянуто потужні потенційні можливості використання інтерактивних засобів, які відкривають нові перспективи для вивчення сербської мови в Україні.

Ключові слова: методика викладання сербської мови, глобалізація, принципи викладання сербської мови, лінгвальні та екстралінгвальні складники, опрацювання сербської лексики, презентація сербської фонологічної системи та акцентуації.

Вступ. У комплексі нагальних завдань сучасної лінгводидактики чільне місце посідає проблема коригування й удосконалення методики викладання споріднених слов'янських мов як іноземних в умовах глобалізації. Парадоксально, але, попри генетичну спорідненість сербської і української мов, доводиться визнати той прикрий факт, що нині українські студенти-філологи виявляють набагато більший інтерес до англійської мови та обізнаність з історією, скажімо, Великої Британії і США, ніж до мови і реалій слов'янської країни, з народом якої їх об'єднує спільне походження та багатотисячолітні традиції історико-культурної взаємодії.

Спираючись на дослідження провідних сучасних фахівців, академік М. Івич визначає глобалізацію як явище, в основі якого лежить реалізація максимально швидкого обміну інформацією та реалізації інформаційного потоку між окремими особами, установами та різноманітними організаціями у процесі користування електронними пристроями з метою комунікації (Івић, 2007). Процесом, який супроводжує глобалізацію, є нестримне проникнення англійської мови в усі сфери, де використовуються ці електронні ресурси. Попри позитивні моменти, можливість доступу до практично необмеженого обсягу інформації, безперешкодного та швидкого обміну цією інформацією процес глобалізації неминуче супроводжується низкою негативних наслідків. Серед них варто передусім відзначити потужний тиск англійської мови на мови невеликих слов'янських народів, «мовний імперіалізм», певне

спотворення мовної картини світу в менталітеті носіїв слов'янських мов, надмірне проникнення іншомовної лексики та неологізмів і, як наслідок, небезпеку втрати національної ідентичності, самотутності, національної мови, культури та інтересу до споріднених слов'янських мов, зокрема, південнослов'янських, які на тлі східно- і західнослов'янських мов вирізняються неповторним колоритом, певною архаїкою і пікантною орієнтальною забарвленістю.

Торкаючись комплексу загальних питань мовного аспекту глобалізації, Д. Бегенишич слушно зазначає, що «попри усі тлумачення, глобалізація в мовному аспекті не є лише сучасним феноменом, не є вона і чимось зовсім новим. І раніше протягом окремих історичних періодів траплялося таке, що домінувала певна мова. В античну добу в Європі латина і грецька були мовами загальної комунікації, культури й освіти, в епоху середньовіччя це стосувалася переважно латини, із приходом просвітництва з'явилася французька мова, романтизм приніс німецьку, нині такою мовою є англійська» (Бегенишич, 2014, с. 57). Звісно, що глобалізація призводить до негативних наслідків і стосовно самої англійської мови, адже в процесі користування електронними засобами комунікації продукується гібридний продукт, насичений усілякими огріхами, спричиненими тією обставиною, що користувачі такого різновиду англійської мови не володіють нею достатньою мірою (детальніше про це див.: Ивић, 2007, с. 7–10).

Переконливі висновки М. Івич щодо негативних наслідків глобалізації для англійської мови перегукуються із тезами інших авторитетних лінгвістів. Відомо дослідниця С. Тер-Мінасова визначає, чим загрожує статус англійської мови як глобального засобу комунікації самим англослов'янським народам: звуженням світогляду у зв'язку із небажанням і відсутністю потреби вивчати іноземні мови; виникненням лінгвістичної еліти, що складається з носіїв мови, яка може використовувати англійську з корисливою метою, в тому числі й для маніпуляцій у різних сферах. Крім того, на думку авторки монографії «Війна і мир мов та культур», «... мова – це не лише бар'єр, котрий розділяє народи, але й щит, який захищає національну ідентичність і самотутність, англослов'янські народи, віддавши свою рідну мову до чужих «міжнародних» рук, втратили власний щит... Оскільки англійську мову віддано для користування й у власність усьому світові, усі народи, а надто невеликі, підлаштовують її під свою культуру, свій менталітет і під свою мову, тобто створюють свій варіант англійської мови. ... Коли однією мовою користуються мільйони різних людей, це не може не відбитися на рівні і якості цієї мови» (Тер-Мінасова, 2007, с. 266-267).

Про негативні наслідки глобалізації і засилля комп'ютерів говорить і znana сербська письменниця, театральний режисер і дипломат В. Огнєнович: «Не знаю, скільки фаз має цифрова епоха, але досвід великих прогресивних змін, які уже відбулися, демонструє нам певну небезпеку, яку несе в собі надмірна сила машини. ... Коли акумуляція фактів витіснить тлумачення, машина узагальнить усі наші таємниці, мислення стане зайвим через здатність машини знаходити найкоротший шлях вирішення, а ми станемо людьми-мушлями. У культурному сенсі ми будемо глобальним “Макдональдсом” (Ognjenović, 2018). Крім того, в інтерв'ю про свій новий роман «Максимум» В. Огнєнович б'є на сполох у зв'язку із ще однією проблемою, безпосередньо пов'язаною із глобалізацією: ідеться про те, що хороша література стрімко втрачає читачів (детальніше про це див.: Ognjenović, 2018). У цьому контексті

варто навести й таке образне висловлювання С. Тер-Мінасової: «Смерть мови і культури під впливом глобальної мови – це крайній випадок, але головна небезпека – це нівелювання національних культур, перетворення їх на такий собі пересічний загальнолюдський сурогат, позбавлений національних особливостей бачення світу. Метафорично висловлюючись, замість буйного яскравого різнобарв'я левад людство отримає акуратно підстрижену зелену галявинку» (Тер-Минасова, 2007, с. 255). На жаль, глобалізація спричиняє певну загрозу і для сербської мови. Про це, зокрема, говорить відомий лінгвіст М. Телебак, який наголошує, що мова для народу є не тільки засобом комунікації, а й розвитку культури й науки, інструментом необмеженого поширення інформації і передачі останньої в часі й просторі прийдешнім поколінням. Особливий же акцент учений робить на необхідності захисту й збереження кирилиці як традиційного письма сербів (детальніше про це див.: Телебак, 2015).

Теоретичне підґрунтя. Теоретичні підвалини вивчення сербської мови як іноземної в інослов'янському середовищі було закладено ще в другій половині ХХ століття. Особливий внесок у цю справу зробили викладачі філологічного факультету Белградського університету (Республіка Сербія), які водночас стояли біля джерел заснування Міжнародного Славістичного Центру (МСЦ) при згаданому факультеті. Міжнародний славістичний центр уже протягом п'ятдесяти років органічно поєднує в своїй діяльності теоретичні і практичні аспекти викладання сербської мови і літератури студентам, науковцям та викладачам сербської мови за кордоном. Безцінним внеском до скарбниці культурного взаємообміну стали праці теоретичного і практичного характеру засновників МСЦ, зокрема розвідки Б. Станковича стосовно глумачення актуальних теоретичних і методичних питань вивчення сербської мови як іноземної, питань стану і перспектив порівняльних досліджень сербської та інших слов'янських мов (див., напр.: Станкович, 2000, с. 7–18; Станковић, 2002, с. 225–230), наукові розробки Б. Терзича, – одного із засновників МСЦ і піонера в галузі контрастивного дослідження сербської і української мов (Терзић, 1993, с. 153–157; Терзић, 1996, с. 101–105; Терзић, 1999, с. 1–25), праці академіка П. Піпера (Пипер, 2003, с. 1–296; Пипер, 2010, с. 241–261); праці контрастивного спрямування Л. Попович (Поповић, 1991, 74–86; Поповић, 2014, с. 1–464; Поповић, Ярмак, 2010, с. 263–280); Б. Тошовича (Тошович, 1985, с. 171–194; Тошович, 2006, с. 1–35); статті В. Крайшник і Н. Маринковича про багаторічний досвід діяльності центру сербської мови на філологічному факультеті Белградського університету (Крайшник, Маринковић, 2002, с. 263–266); розвідки К. Кончаревич про роль і місце рідної мови в підручниках інослов'янської мови (Кончаревич, 2000, с. 366–374) та інші праці. В Україні традиції теоретичних і практичних аспектів викладання сербської мови як іноземної продовжували і продовжують А. К. Смольська, яка, зокрема, опікувалася роллю текстів у вивченні сербської мови в Україні (Смольська, 2002, с. 231–236); І. П. Бондар (Бондар, Ярмак, 2001, с. 12–23); В. І. Ярмак (Ярмак, 2001, с. 1–504; Ярмак, 2001, с. 245–255; Ярмак, 2002, с. 249–259; Ярмак, 2003, с. 222–230), Л. М. Стеблина-Рудякова (Стеблина, 2009, с. 203–234; Стеблина, 2018, с. 87–92). Викладанням сербської мови як іноземної в Болгарії опікується Т. Дункова (Дункова, 2000, с. 253–261), у Франції – П.-Л. Тома (Тома, 1998, с. 99–101; Тома, 2005, с. 229–238).

Попри багаті традиції, вплив глобалізації на слов'янський світ вимагає доволі серйозного коригування й подальшого розвитку теоретичного підґрунтя

викладання сербської мови як іноземної в україномовному середовищі, а також адекватного використання інтерактивних та мультимедійних засобів.

Методи та матеріал дослідження. Обираючи комплекс *методів*, необхідних для дослідження обраної лінгвістичної проблеми, ми намагалися взяти за основу відому тезу академіка О. С. Мельничука, що стосується методології наукового дослідження. Ця методологія, на думку науковця, має складатися з філософських основ, загальнонаукових принципів і конкретних наукових методів. Крім того, у методології кожної науки лінгвіст виокремлює декілька основних моментів, а саме: вибір і відмежування об'єкта дійсності; визначення мети конкретного дослідження у співвіднесеності з метою вивчення предмета в цілому; оцінку ступеня відповідності результатів проведеного дослідження поставленим перед ним цілям (конкретніше про це див.: Мельничук, 1991, с. 3).

Екстраполюючи ці класичні тези на викладання сербської мови в Україні, до основних методів варто зарахувати такі: описовий та емпіричний; ретроспективне осмислення науково-методичної літератури; методи науково-методичного аналізу й синтезу; метод компаративного аналізу мовного матеріалу; зіставний аналіз фонетичних, акцентуаційних та лексичних особливостей сербської та української мов; метод добору відповідних текстів та аудіоматеріалу. Для класифікації різнотипних мовних фактів, які стосуються реалізації засобів граматичного позначення часу в сербському художньому дискурсі, було залучено типологічний метод.

Результати дослідження

1. Глобалізація по-різному вплинула на соціально-політичні обставини у слов'янському світі, проте згаданий процес наклав значний відбиток на викладання сербської мови в українському лінгвоцивілізаційному середовищі. З одного боку, методика викладання іноземних мов є достатньо розробленою дисципліною, тож для вивчення сербської мови як іноземної, безумовно, значною мірою важливими є ті ключові принципи, які стосуються опанування будь-якої іноземної мови. З іншого боку, логіка підказує, що мають рацію фахівці, котрі акцентують на необхідності розмежування викладання сербської мови для слов'ян (а серед них і для східних слов'ян) та для іноземців, що належать до інших етнічних груп. Отже, зупинімося на певних релевантних аспектах, які сьогодні диктує мовна реальність.

Відчутний вплив на зниження інтересу української студентської аудиторії до сербської мови справила, звісно, вибухова геополітична ситуація на Балканах, розпад СФРЮ, агресія НАТО проти СР Югославії 1999 р., драматичні події, пов'язані з відокремленням Косова, «демонізація» Сербії у ЗМІ, загальна несприятлива економічна ситуація в Сербії й в Україні та низка інших чинників. Аналіз ситуації, що склалася, нашою метою є необхідність, по-перше, *посилення екстралінгвального чинника* у викладанні, а, по-друге, – *переформатування і збалансування теоретичного і практичного аспектів* подачі мовного матеріалу. Специфіка полягає в поєднанні теоретичного підґрунтя із чисто практичними завданнями прикладного характеру. Запорука успіху – вдале поєднання лінгвальних і екстралінгвальних чинників. Отже, першим кроком (надто для студентів-початківців) має бути *стимуляція загального інтересу до Сербії*, який, на відміну, від попередніх періодів, у студентській аудиторії здебільшого невеликий. Підхід до викладання сербської мови як іноземної в Україні передбачає обов'язкову презентацію лінгвокраїнознавчої тематики, ознайомлення студентів із цікавими фактами з

буремного минулого і сьогодення цієї країни. Чільне місце в цьому контексті посідає, зокрема, поява сербів на балканському півострові; битва на річці Мариці; Косовська битва; переселення сербів; перше сербське повстання; друге сербське повстання тощо. Заняттям з мови мають передувати: *живі розповіді про відомих історичних осіб* (Стефана Неманю; короля Милутина; короля Душана Сильного; відомих діячів сербської середньовічної держави – царя Лазаря і царицю Мілицу; Вука Бранковича; деспота Стефана; Мілоша Обілича; гайдука Велька; представників династії Карагеоргієвичів; династії Обреновичів – короля Мілана і королеву Наталію; убивство короля Олександра в Марселі і тощо); ознайомлення студентів зі зразками *сербського епосу та історичних пісень; аналіз історичної ролі сербських монастирів як осередків духовності й культури* (монастирі Студениця, Манасія, Жича, Крушедол, Сопочани, Ариле). До вступного курсу неодмінно має бути включено лекцію на кшталт «*Видатні серби*», яка має на меті актуалізувати, а іноді й спочатку попередньо ознайомити українську студентську аудиторію із внеском, який зробили до світової скарбниці видатні діячі сербської науки та культури (лінгвіст В. Караджич; учені – Р. Бошкович, Н. Тесла, Й. Цвіїч, М. Пулин, М. Марич; композитор С. Мокраняц; письменник-лауреат Нобелівської премії І. Андрич, класики світової літератури М. Црнянський, М. Селімович, М. Павич та ін.). Урізноманітнити підхід до викладання мови необхідно й за рахунок презентації *компаративного аспекту сербської та української фразеології, системи цінностей носіїв сербської мови* (О вредностима у српском језику, 2015, с. 1–209), *хрестоматій творів сербської літератури* в оригіналі (Бојовић, 1998, с. 1–393) та в перекладі українською мовою (Сербська література ХХ ст., 2016, с. 1–302); *цікавих фактів про сербські звичаї*, напр., «Крсну славу», та багатомовні *політико-культурні взаємини українського і сербського народів*. Треба відзначити, що така популярна і чудово ілюстрована література, яка знайомить із сербськими звичаями і побутом, з особливостями національного характеру і менталітету сербів, зокрема, через призму м'якого *гумору*, є цілком доступною і на полицях сербських книгарень (див., напр.: Николић, 2003, с. 1–257; Поповић, Тимотијевић, Ристовић, 2011, с. 1–643), й у всесвітній мережі Інтернет, зокрема «Срби у 100 лекција» (Видаковић, 2006, с. 1–183) або ж «Љубавни живот Црногораца» (Баћовић, 2010, с. 1–191), «Црногорска пророчанства» (Баћовић, 2006, с. 1–200).

2. Треба визнати, що попри всі свої позитивні характеристики, система освіти за радянських часів мала й принципові недоліки, які наклали відбиток і на викладання іноземних мов. Серед них – і яскраво виражене, часто-густо відірване від життя *теоретичне спрямування викладання*. І це не дивно, оскільки міжнародні контакти були обмеженими, а викладачі, котрі викладали іноземні мови у вишах, рідко відвідували іноземні країни і не мали великого досвіду комунікації з носіями мов. І, хоча це й не можна вважати їхньою провиною, усе вищезгадане не могло не відбиватися на загальному рівні викладання.

Нині ж у викладанні інослов'янських мов сформувалася протилежна тенденція – дати студентові *якомога більше практичних навичок*, проте викладачі курсу мови часто передають у цьому відношенні куті меду, збагачуючи лексикон студентів великим масивом нової лексики, серед якої переважають інтернаціоналізми, не приділяючи належної уваги, скажімо, питанням граматичної структури сербської мови. Згадане явище ілюструє

загальну тенденцію, що полягає у доволі тісній пов'язаності процесів глобалізації та інтернаціоналізації. Наявність цього тренду відзначають сучасні лінгвісти: «Міжнародний аспект, наявний у феномені глобалізації, присутній і у феномені інтернаціоналізації. ... У той час як глобалізація у сфері економіки, а тоді й в усіх інших галузях є глобальною інтеграцією багатьох національних економік, політик, культур у єдину, глобальну, – інтернаціоналізація здебільшого виявляється у наданні більшого значення міжнародній торгівлі, відносинам, контрактам, співробітництву... У той час, як глобалізація як феномен і як поняття є контрверсійним, із чималою кількістю негативних конотацій, поняття інтернаціоналізації зазвичай має позитивне забарвлення в різноманітних контекстах, тож і в контексті університетської освіти... Така невеличка термінологічна відмінність має важливе значення, оскільки ці два слова часто вживаються як синоніми, залежно від бажаних конотацій і ефектів...» (Мишић Илић, 2014, с. 8).

Певна річ, що в основі викладання сербської мови в Україні мають і надалі залишатися і засадничі моменти, сформульовані ще наприкінці ХХ століття: *принцип науковості, принцип наочності; принцип адекватності; принцип свідомої активності; принцип систематичності й повноти; принцип доступності; принцип економічності; принцип довговічності й систематичності знань, умінь і навичок; принцип обумовленості та ін.* (див., напр.: Илић, 1998, с. 32–56). Визначальною особливістю концепції методики викладання інослов'янської мови епохи глобалізації є те, що вона спрямована на уможливлення повноцінного сприйняття студентами величезного обсягу різноманітної (вербальної і невербальної) інформації, тому вона неодмінно має засновуватися на комбінуванні різних видів активності студентів. Чільне місце в цьому контексті посідають розвиток монологічного і діалогічного мовлення; опрацювання текстів різного ступеня складності, реферування текстів тощо. Безумовна перевага такої концепції полягає в тому, що вона розглядає сербську мову не лише як предмет викладання, а і як засіб викладання.

3. З намаганням дати студентам більше практичних мовних навичок зазвичай тісно пов'язана й інша крайність – ввести до їхнього лексикону якомога більше *неологізмів та слів іншомовного походження* (а серед них – і інтернаціоналізмів). Проте згадану тенденцію «сповідують» не всі викладачі, а деякі, навпаки, (часто-густо й штучно) намагаються привчити аудиторію до тієї думки, що вживання неологізмів і слів іншомовного походження не є окрасою мови, тоді варто якнайширше використовувати питому сербську або спільнослов'янську лексику. У цьому контексті, на нашу думку, слушною є теза академіка М. Івич, яка, разом з іншими провідними сербськими філологами (див.: Фекете, Терзић, Тупић, 2005, с. 195–207) акцентує на необхідності виваженого й розумного підходу: «Уникати вживання неологізму будь-якою ціною не означає робити внесок, а навпаки – шкодити власному виражальному фондові. Нашим головним завданням стосовно сербської мови не є і не має бути прагнення зробити її якомога більш відмінною від будь-якої іншої мови, – наше пріоритетне завдання – зробити її такою, аби вона була максимально функціональною, тобто щоб за допомогою її засобів можна було якомога зрозуміліше сформулювати певне повідомлення, яким треба поділитися з іншими. Якщо нам із цією метою необхідно використати слово іншомовного походження, і, можливо, зі стилістичного погляду, воно є вдалішим від нашого (сербського – В.Я.) слова, то чому б нам цим запозиченням і не скористатися?» (Ивић, 2007, с. 8–9).

У підході до *опрацювання лексики* необхідно знайти оптимальний баланс між теоретичною основою і «живим» підґрунтям, а також зважати на ступінь генетичної спорідненості і типологічної близькості сербської і української мов. Однією з класичних «безпрограшних» стратегій заохочення студентської аудиторії до опрацювання сербської лексики є презентація великого лексичного шару так званих «удаваних/хибних друзів перекладача» або *міжмовних паронімів* як формально схожих мовних одиниць двох мов із різною семантичною інтерпретацією. Згаданий термін (міжмовні пароніми) дозволяє враховувати евентуальні формальні коливання паронімічних форм, а також вірогідність їхньої контекстуальної субституції. Треба зазначити, що словник найчастотніших українсько-сербських паронімів знала сербська лінгвістка Л. Попович презентувала ще наприкінці 90-х років минулого століття, запропонувавши, зокрема, не лише історичний нарис еволюції теорії міжмовної паронімії, а й виділивши основні типи міжмовних паронімічних відношень з погляду формального, лексикологічного і семантичного аспектів. Предметом пильної уваги дослідниці стали конкретні методи опрацювання особливостей системних кореляцій графічного характеру, невідповідності акцентуаційної природи, зумовлені особливостями оригінальності сербської та хорватської акцентологічної системи. Авторка пропонує низку яскравих прикладів роботи над українсько-сербськими міжмовними паронімами, серед яких фігурують такі лексеми: *байка – бајка; баня – бања; брід – брод; ворог – враг; вправа – управа; живіт – живот; марля – мрља; метá – мѐта; поріз – порѐз; самѐць – сáмац; палець – палац* та ін. (див. також: Бондар, Ярмак, 2001, с. 12–23; Ярмак, 2009, с. 111–125). *Види робіт* на практичних заняттях із сербської мови можна вдало урізноманітнити за рахунок використання таких рідкісних «перлин» науково-дидактичної літератури, як «Оповідання про слова» М. Шипки (див.: Шипка, 1998, с. 1-387), у яких автор у *популярній формі* репрезентує *цілий лексикон* (близько тисячі слів), а слухачі мають можливість дізнатися про щось набагато більше, ніж походження і значення слів, адже в книжці є декілька рубрик, які охоплюють практично всі найголовніші сфери життя («Слова зі шкільного портфеля»; «Гуляючи містом», «У світі спорту», «Царство тварин», «Калейдоскоп» тощо).

З необхідності засвоєння великої кількості лексичних одиниць впливає нагальна потреба ознайомлення української студентської аудиторії з *основними принципами сучасного міжслов'янського перекладу, з перекладацькими трансформаціями*, необхідними для інтерпретації сербських текстів українською мовою і навпаки. М. Сибинович, авторитетний сербський філолог, перекладач і фахівець у галузі теорії й практики перекладу, слушно підкреслює, що між природними мовами вочевидь ніколи не може бути повної відповідності на всіх мовних рівнях. Саме тому на основі досвіду перекладацької практики сучасна лінгвістично орієнтована теорія перекладу запровадила низку «узаконених» замінь, за допомогою яких у перекладі в межах принципу функціональної еквівалентності й на основі ієрархізації елементів оригінального тексту здійснюються різноманітні видозміни граматичної (морфологічної, лексичної та синтаксичної) структури. Такі заміни ... найчастіше є втіленням прагнення, яке полягає в тому, аби те, ...що з однієї мови іншою неможливо перекласти буквально, певним чином надолужити (компенсувати) опосередковано... У теорії перекладу зазвичай виділяють такі види перекладацьких трансформацій: 1. перестановка; 2. заміна; 3. додавання; 4. опущення» (Сибинович, 1990, с. 107–109).

4. Попри свій відчутний негативний вплив, глобалізація відкриває і широкі перспективи для полегшення, максимального урізноманітнення й унаочнення методологічних підходів до викладання мов. В умовах глобалізації актуалізується значення *індивідуального підходу із залученням інтерактивного принципу та мультимедійних засобів* як основи стратегії викладання сербської мови. Дослідники справедливо підкреслюють: сутність такого підходу полягає в тому, що процес навчання як такий виступає моделлю спілкування. Проте моделюються лише найсуттєвіші параметри комунікації, як-от: її особистісний характер, міжперсональні стосунки фігурантів комунікативних актів, зміст процесу комунікації, система мовних засобів тощо. Крім того, особливої актуальності в згаданому контексті набувають класичні методи, які в епоху глобалізації трансформуються і видозмінюються, – передусім у зв'язку з національною специфікою сербської мови. Ідеться про граматичний, аудіовізуальний, аудіолінгвальний, імітаційний, денотативний, ситуативний аспекти, спрямовані на набуття навичок мовного автоматизму. Новітній час також створив передумови для урізноманітнення форм організації занять, серед яких превалюють: заняття-діалог; заняття-інтерв'ю; ТВ-заняття; «кіно»-заняття; заняття-гра; заняття-екскурсія та ін. (див., напр.: Кончаревић, 1996, с. 108–118; Маринковић, 2003, с. 63–87; Білик, 2009, с. 104–110).

Зокрема, подаючи складний *граматичний матеріал* за солідними класичними джерелами (граматиками М. Стевановича, Ж. Станойчича і Л. Поповича), водночас нині потрібно неодмінно звертатися і до компаративних досліджень сербської та української мов (див.: Поповић 1991, с. 74–86; Поповић, Ярмач, 2010, с. 263–280), зокрема й новітніх (див.: Поповић, 2014, с. 10–400; Терзић, 1993, с. 153–157; Терзић, 1996, с. 101–105), до ролі текстів у курсі вивчення сербської мови (див.: Киршова, 2002, с. 149–158; Смољска, 2002, с. 231–236), іще більше посилювати компаративний аспект викладання (див.: Пипер, 2010, с. 241–261; Пипер, 2003, с. 1–296; Станковић, 2000, с. 7–18; Терзић, 2010, с. 39–43; Терзић, 1999, с. 1–370; Тошовић 1985, с. 171–194; Тошовић, 2006, с. 1–561).

5. Важливим моментом під час вивчення сербської мови українцями є *особливість сербської акцентуації*. Відомо, що природа наголосу в сербській мові та в східнослов'янських є принципово різною, адже сучасна сербська і хорватська мови (у майже незмінному вигляді) зберігають праслов'янську акцентуаційну систему. Для *динамічного* типу наголосу (який панує в східнослов'янських мовах) є характерним виразно сильніша вимова наголошених складів, напружена артикуляція, що спричиняє і значно слабшу міру артикуляції при вимові ненаголошених складів. *Музичний* же акцентуації притаманна висота наголошених складів порівняно з ненаголошеними, тому ця акцентуація називається також і *тонічною*. На відміну від мов із динамічним наголосом, де ненаголошені склади перебувають у тіні наголошених, у мовах із переважно музичною акцентуацією по-іншому відбувається розподіл сили і фонації повітряного струменя. З цього випливає, що акцентуація є, поза всяким сумнівом, найважчим аспектом у вивченні сербської мови студентами-українцями. Вочевидь, найперспективнішим напрямом є вивчення особливостей сербської акцентуації на матеріалі штокавських говірок, що належать до шумадійсько-воєводинського і східногерцеговинського діалектів, які свого часу і було покладено в основу сербської літературної мови. Для останніх характерними є *чотири типи інтонацій*. Крім того, на особливу увагу заслуговують такі складні моменти:

постударні довготи; перенос наголосу на проклітики; акцентуаційні дублети; наголоси, які мають смислорозрізняльну функцію; акцентуація у складних словах; акцентуація у словах іношмовного походження. Неабиякої ваги набувають також «ілюстративний» і компаративний аспекти, а надто для прикладів, пов'язаних із міжмовною омонімією і паронімією.

Зі своєрідністю сербської акцентуації тісно пов'язані й відмінності у царині сербської фонетики. Артикуляційна база східних слов'ян порівняно з артикуляційним апаратом південних слов'ян є доволі «слабильною» і м'якою, хоча артикуляційна база українців є дещо «твердішою», ніж скажімо артикуляційна база росіян або білорусів. Усе це створює певні труднощі, оскільки українським студентам не завжди легко на початковому етапі відтворювати низку особливостей сербської фонетики, які, зокрема, полягають у такому:

- у сербській мові немає фонemi (рос.) «**ы**»;
- наступний голосний звук «**и**» у сербській мові не пом'якшує попередній приголосний (**Ниш**, **ништа**, **никад**, **тихо**, **Тиса**);
- окремі сербські голосні звуки і звукосполучення не мають точних паралелей в українській мові, передусім це, так зване, середньоевропейське «**л**», (хоча в деяких українських діалектах дуже схожий звук присутній), а також інші звуки – «**ь**», «**ть**» у різних позиціях: *љуска*, *љубити*, *муљ*, *коњ*, *њихати* та ін., відповідно, студент має отримати спеціальний коментар;
- окремого коментаря потребують також опозиції: **ђ / џ**, **ћ / ч** та інші.

Важливо пояснити студентській аудиторії, що поширена дилетантська думка про те, що споріднені мови є легкими і дуже схожими, є некоректною і помилковою, а така подібність на початковому етапі більше завважає, ніж допомагає. Крім того, бажано, щоб із самого початку студенти регулярно слухали оригінальні *аудіокурси*, *начитані носіями мови* з метою уникнення в перспективі мовної реадаптації, яка є небажаною і зазвичай відбувається вкрай важко.

Висновки:

1. Багаторічний досвід викладання сербської мови у вищих авторки пропонуваної статті й дослідження особливостей викладання сербської мови в Україні епохи глобалізації переконливо засвідчили, що ця галузь вимагає суттєвого вдосконалення методики презентації мовних фактів. Вплив процесу глобалізації на вивчення слов'янської мови в інослов'янському середовищі є складним, неоднозначним і далеко не завжди позитивним. Утім, запорука успіху полягає у збалансованому поєднанні обсягу філологічних знань теоретичного характеру, практичних мовних умінь і навичок, розширеного за рахунок використання інтерактивних засобів викладання та мультимедіа, із суттєвим посиленням плану інформації лінгвокраїнознавчого характеру.

2. Мовна освіта у новітній час повинна бути якісною і всебічною, утім вона не має бути занадто «затеоретизованою». Урізноманітнення вимагають і традиційні види робіт: опрацювання лексики, підбір текстів, розвиток монологічного і діалогічного мовлення тощо. Головної ролі набуває поєднання індивідуального підходу із залученням інтерактивного принципу як основи стратегії викладання сербської мови

3. Вивчення слов'янської мови в інослов'янському середовищі є дуже перспективною галуззю, а його специфіка полягає в уможливленні сприйняття українськими студентами величезного обсягу вербальної та невербальної інформації через використання наявних завдяки технічному прогресу

інтерактивних методів і мультимедіа в навчанні іноземних мов, а водночас – у набутті «мовного імунітету» та орієнтирів для навігації у глобалізованому просторі, які дозволять зберегти слов'янську лінгвокультурну ідентичність і звернутися до традиційних слов'янських цінностей.

Бібліографія

- Ајдачић, Д., Непоп-Ајдачић, Л. (2015). *Поредбена српско-украјинска фразеологија*. Београд: Алма.
- Баћовић, Ч. (2006). *Црногорска пророчанства*. Подгорица: Побједа а. д.
- Баћовић, Ч. (2010). *Љубавни живот Црногораца*. Подгорица: Народна књига.
- Бегенишић, Д. Л. (2014). Настава страних језика у ери глобализације – са посебним освртом на немачки језик. *Наука и глобализација. Филолошке науке. Зборник радова са научног скупа*. Источно Сарајево: Филозофски факултет, 8, ½, 55-62.
- Билик, Н. Л. (2009). Сучасні методологічні підходи до викладання сербської мови дорослій аудиторії. *Інтерактивні методи і мультимедіа в навчанні іноземних мов: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 14 листоп. 2008 р.)*. (С. 104-110). Київ: Дипломат. акад. України при М-ві закордон. справ України, ВД «ДЕМІД».
- Бојовић, З. (1998). *Српска књижевност: избор*. Изд. 2. Београд: Међународни славистички центар: Чигоја штампа.
- Бондар, І. П., Ярмак, В. І. (2001). Інтерференція на рівні міжмовних омонімів: методологічний аспект (на матеріалі викладання сербської, української та російської мов). *Мова і культура: наук. вид.* (С. 12-23). Київ: ВД Дмитра Бураго.
- Видаковић, В. (2006). *Срби у 100 лекција: језик и обичаји мојих земљака*. Београд: Лута.
- Дункова, Т. (2000). Настава српског језика у Бугарској. *Реферати V Међународног симпозијума «Стање и перспективе напоредног проучавања руског и других језика»*. (С. 253-261). Београд: Чигоја штампа.
- Зенчук, В. (2002). Садржај организација курса за нову српску специјализацију на Московском универзитету «Ломоносов». *Научни састанак слависта у Вукове дане. Зборник научних радова*. Београд: Чигоја штампа, 30/1, 237-242.
- Ивић, М. (2007). *Расправљања о језику у времену глобализације. Зборник Матиче српске за књижевност и језик*. Нови Сад, 55, 1, 7-10. Отримано з <http://www.maticasrpska.org.rs/category/katalog-izdanja/naucni-casopisi/zbornik-matice-srpske-za-knjizevnost-i-jezik/> (дата звернення: 15.04.2020).
- Илић, П. (1998). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси: методика наставе*, 2, прерађено и доп. изд. Нови Сад: Змај.
- Јармак, В. (2001). Актуални методолошки проблеми наставе српског језика као страног за студенте почетнике у Украјини. *Славистика*. Београд: Славистичко друштво Србије, V, 245-255.
- Јармак, В. (2002). Нови аспекти наставе српског језика као страног за Украјинце и Русе. *Научни састанак слависта у Вукове дане. Зборник научних радова*. Београд: Чигоја штампа, 30/1, 249-259.
- Јармак, В. (2003). Перспективе и резерве унапређивања експерименталних метода наставе српског језика као страног у билингвалној украјинској

- середини. *Научни састанак слависта у Вукове дане. Зборник научних радова.* Београд: Чигоја штампа, 31/1, 222-230.
- Киршова, М. (2002). Прилог проучавању фразеологизама. *Научни састанак слависта у Вукове дане. Зборник научних радова.* Београд: Чигоја штампа, 30/1, 149-158.
- Контрастивна проучавања српског језика: правци и резултати (2010). Уредници И. Клајн, П. Пипер. Београд: Српска Академија наука и уметности.
- Кончаревић, К. (1996). *Настава страног језика на филолошким студијама: теорија и пракса.* Београд: филолошки факултет.
- Кончаревић, К. (2000). Родной язык в учебнике инославянского (русского) языка. *Реферати V Међународног симпозијума «Стање и перспективе напредног проучавања руског и других језика».* (С. 366-374). Београд: Чигоја штампа.
- Крајишник, В., Маринковић, Н. (2002). О активностима центра за српски језик као страни на филолошком факултету у Београду. *Научни састанак слависта у Вукове дане. Зборник научних радова.* Београд: Чигоја штампа, 30/1, 264-266.
- Маринковић, С. (2003). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности.* 3 изд. Београд: Креативни центар.
- Мельничук, О. С. (1991). Методологічні пошуки в нових підходах до висвітлення мови. *Мовознавство*, 3, 3-11.
- Мишић Илић, Б. М. (2014). Језички аспекти глобализације универзитетског образовања. *Наука и глобализација. Филолошке науке. Зборник радова са научног скупа.* Источно Сарајево: Филозофски факултет, 8, 1, 7-20.
- Николић, Д. (2003). *Илустрована занимљива српска историја.* Деспотовац: Народна библиотека «Ресавска школа».
- О вредностима у српском језику. Зборник етнолингвистичких радова. (2015). Уредио Д. Ајдачић. 1 изд. Београд: Алма.
- Пипер, П. (2003). *Српски између великих и малих језика.* Београд: Београдска књига.
- Поповић, Љ. (1991). О украјинско-српскохрватској међујезичкој паронимији. *Живи језици. Лингвистика. Наука о књижевности. Методика. Хроника.* Београд: Савез друштва за стране језике и књижевности Републике Србије, XXXIII, 1-4, 4-86.
- Поповић, Љ. (2014). *Контрастивна граматика украјинског и српског језика: таксис и евиденцијалност.* Београд: Српска Академија наука и уметности.
- Поповић, Љ., Јармак, В. (2010). Украјинско-српска контрастивна језичка истраживања. В *Контрастивна проучавања српског језика: правци и резултати.* (С. 263-280). Београд: Српска Академија наука и уметности.
- Поповић, М., Тимотијевић, М., Ристовић, М. (2011). *Историја приватног живота у Срба: од средњег века до модерног доба.* Београд: Сію.
- Сербська література XX ст.: хрестоматія (2016). Вибір та опрацювання Д. Айдачича, А. Татаренко. Київ: Освіта України.
- Сибиновић, М. (1990). *Нови оригинал. Увод у превођење.* Београд: ИДП «Научна књига».
- Смољска, А. (2002). Улога текстова у изучавању српског језика као страног. *Научни састанак слависта у Вукове дане. Зборник научних радова.* Београд: Чигоја штампа, 30/1, 231-236.

- Станковић, Б. (2002). Једно виђење актуелних организационих и методичких питања изучавања српског језика као страног. *Научни састанак слависта у Вукове дане. Зборник научних радова*. Београд: Чигоја штампа, 30/1, 225-230.
- Станкович, Б. (2000). К вопросу о состоянии и перспективах сопоставительных исследований русского и других славянских языков. *Реферати V Међународног симпозијума «Стање и перспективе напоредног проучавања руског и других језика»*. (С. 7-18). Београд: Чигоја штампа.
- Стеблина, Л. М. (2009). Сербистика в Київському університеті ім. Тараса Шевченка. *Українсько-сербський збірник «Українська»*. (С. 203-234). Київ: Темпора.
- Стеблина, Л. М. (2018). Српски језик и књижевност на Кијевском універзитету «Тарас Шевченко» – изазови савременог доба. *Научни састанак слависта у Вукове дане. Зборник научних радова*. Београд: Међународни славистички центар, 41/1, 87-92.
- Телебак, М. (2015). Морамо говорити српски језик, морамо вратити своје писмо, да пишемо ћирилицом. *Слободна Херцеговина*. Отримано з <http://slobodnahercegovina.com/telebak-moramogovoriti-srpski-jezik-moramovratiti-svoje-pismo-da-pisem> (дата звернення: 10.04.2020).
- Терзић, Б. (1990). *Руско-српске језичке паралеле*. Књ. II. Београд: Славистичко друштво Србије.
- Терзић, Б. (1993). Дејакі передумови зівставног анализу україньскої та сербохорватскої мов. *Зборник Матице српске за славистику*, 43, 153-157.
- Терзић, Б. (1996). О конфронтирању / контрастирању српског и україньског језика. *Зборник радова 5. Симпозијума «Контрастивна језичка истраживања»*. (С. 101-105). Нови Сад: Універзитет у Новом Саду. Филозофски факултет-Друштво за примењену лингвистику. Војводине.
- Терзич, Б. (2010). Обзор современных сопоставительных исследований русского и других славянских языков (на материалах сборников докладов белградских симпозиумов под эгидой МАПРЯЛ). *Русский язык как инославянский*, II, 39-43.
- Тер-Минасова, С. Г. (2007). Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации: учеб. пособие. Москва: АСТ, Астрель, Хранитель.
- Тома, П. Л. (1998). О изучавању српског језика у Француској. *Свет речи*, 6-8, 99-101.
- Тома, П. Л. (2005). Српски, хрватски, босански, црногорски, српскохрватски на Сорбони. *Научни састанак слависта у Вукове дане. Зборник научних радова*, 34/1, 229-238.
- Тошович, Б. (1985). Прошедшее время в русском и сербскохорватском языках. *Studia russica*, VIII, 171-194.
- Тошович, Б. (2006). *Экспрессивный синтаксис глагола русского и сербского/хорватского языков*. Москва: Языки славянской культуры.
- Фекете, Е., Терзић, Б., Ђупић, Д. (2005). *Српски језички саветник*. I изд. Београд: Српска школска књига.
- Шипка, М. (1998). *Приче о речима*. 7 испр. изд. Београд: ЦПЛ; Нови Сад: Прометеј.
- Ярмак, В. І. (2001). *Навчально-методичний комплекс дисципліни «Теоретична граматика сучасної сербської літературної мови. Фонетика і фонологія. Лексикологія. Словотвір (для студентів III курсу, які*

- навчаються за спеціальністю «Сербська мова і література та англійська мова і література»). Київ: Київ. ін-т «Славістичний ун-т».
- Ярмак, В. І. (2009). Лінгводидактичні та технічні засоби вдосконалення навчання близькоспоріднених мов. *Інтерактивні методи і мультимедіа в навчанні іноземних мов: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 14 листоп. 2008 р.)*. (С. 111-125). Київ: Дипломат. акад. України при М-ві закордон. справ України, ВД «ДЕМІД».
- Ognjević, V. (2018). Dobra književnost rapidno gubi čitaoce. Intervju: Povodom romana «Maksimum». *Kultura*. Отримано з <https://www.dan.co.me/?nivo=3&rubrika=Kultura&clanak=640470&najdatum=2018-03-28&datum=2018-03-29> (дата звернення: 15.04.2020).
- Ognjević, V. (2020). Svet će postati globalni "Mekdonalds". Отримано з <https://www.novosti.rs/vesti/kultura.71.html:734614-Vida-Ognjenovic-Svet-će-postati-globalni-Mekdonalds> (дата звернення: 15.04.2020).

References

- Ajdačić, D., Nepar-Ajdačić, L. (2015). *Poredbena srpsko-ukrajinska frazeologija*. Beograd: Alma.
- Baćović, Č. (2006). *Crnogorska proročanstva*. Podgorica: Pobjeda a. d.
- Baćović, Č. (2010). *Ljubavni život Crnogoraca*. Podgorica: Narodna knjiga.
- Begenišić, D. L. (2014). Nastava stranih jezika u eri globalizacije – sa posebnim osvrtom na nemački jezik. *Nauka i globalizacija. Filološke nauke. Zbornik radova sa naučnog skupa*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet, 8, ½, 55-62.
- Bilyk, N. L. (2009). Suchasni metodologični pidhody do vykladannia serbs'koyi mivy doroslij audytoriyi. In *Interaktyvni metody i mul'tymedia v navchanni inozemnykh mov: materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Kyiv, 14 lystop. 2008 r.)*. (S. 104-110). Kyiv: Dyploamat. akad. Ukrayiny pry M-vi zakordon. sprav Ukrayiny, VD "DEMID".
- Bojović, Z. (1998). *Srpska književnost: izbor*. Izd. 2. Beograd: Međunarodni slavistički centar: Čigoja štampa.
- Bondar, I. P., Yarmak, V. I. (2001). Interferentsiya na rivni mizhmovnykh omonimiv: metodologičnyy aspekt (na materialy vykladannia serbs'koyi, ukrayins'koyi ta rosiys'koyi mov). In *Mova i kul'tura: nauk. vyd.* (S. 12-23). Kyiv: VD Dmytra Buraho.
- Dunkova, T. (2000). Nastava srpskog jezika u Bugarskoj. In *Referati V Međunarodnog simpozijuma «Stanje i perspektive naporednog proučavanja ruskog i drugih jezika»*. (S. 253-261). Beograd: Čigoja štampa.
- Fekete, E., Terzić, B., Đunić, D. (2005). *Srpski jezički savetnik*. 1 izd. Beograd: Srpska školska knjiga.
- Ilić, P. (1998). *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi: metodika nastave*. 2 prerađeno i dop. izd. Novi Sad: Zmaj.
- Ivić, M. (2007). *Raspravljjanja o jeziku u vremenu globalizacije*. *Zbornik Matice srpske za književnost i jezik*. Novi Sad, 55, 1, 7-10. Retrieved from <http://www.maticasrpska.org.rs/category/katalog-izdanja/naucni-casopisi/zbornik-matice-srpske-za-knjizevnost-i-jezik/>
- Jarmak, V. (2001). Aktualni metodološki problemi nastave srpskog jezika kao stranog za studente početnike u Ukrajini. *Slavistika*. Beograd: Slavističko društvo Srbije, V, 245-255.
- Yarmak, V. I. (2001). *Navchal'no-metodychnyy kompleks dystsypliny "Teoretychna hramatyka suchasnoyi serbs'koyi literaturnoyi movy. Fonetyka i fonolohiya*.

- Leksykologhiya. Slovotvir (dl'a studentiv III kursu, yaki navchayut's'a za spetsial'nist'u "Serbs'ka mova i literatura ta anhliys'ka mova i literatura")*. Kyiv: Kyiv. in-t "Slavistychnyy un-t".
- Jarmak, V. (2002). Novi aspekti nastave srpskog jezika kao stranog za Ukrajince i Ruse. *Naučni sastanak slavista u Vukove dane. Zbornik naučnih radova*. Beograd: Čigoja štampa, 30/1, 249-259.
- Jarmak, V. (2003). Perspektive i reserve unapređivanja eksperimentalnih metoda nastave srpskog jezika kao stranog u bilingvalnoj ukrajinskoj sredini. *Naučni sastanak slavista u Vukove dane. Zbornik naučnih radova*. Beograd: Čigoja štampa, 31/1, 222-230.
- Yarmak, V. I. (2009). Linhvodydaktychni ta tekhnichni zasoby vdoskonalennia navchannia blyz'kosporidnykh mov. In *Interaktyvni metody i mul'tymedia v navchanni inozemnykh mov: materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Kyiv, 14 lystop. 2008 r.)*. (S. 111-125). Kyiv: Dyploamat. akad. Ukrayiny pry M-vi zakordon. sprav Ukrayiny, VD "DEMID".
- Kiršova, M. (2002). Prilog proučavanju frazeologizama. *Naučni sastanak slavista u Vukove dane. Zbornik naučnih radova*. Beograd: Čigoja štampa, 30/1, 149-158.
- Končarević, K. (1996). *Nastava stranog jezika na filološkim studijama: teorija i praksa*. Beograd: Filološki fakultet.
- Končarević, K. (2000). Rodnoy yazyk v uchiebnike inoslavianskogo (ruskogo) yazyka. In *Referati V Međunarodnog simpozijuma "Stanje i perspektive naporednog proučavanja ruskog i drugih jezika"*. (S. 366-374). Beograd: Čigoja štampa.
- Kontrastivna proučavanja srpskog jezika: pravci i rezultati (2010). Urednici I. Klajn, P. Piper. Beograd: Srpska Akademija nauka i umetnosti.
- Krajišnik, V., Marinković, N. (2002). O aktivnostima centra za srpski jezik kao strani na filološkom fakultetu u Beogradu. *Naučni sastanak slavista u Vukove dane. Zbornik naučnih radova*. Beograd: Čigoja štampa, 30/1, 264-266.
- Marinković, S. (2003). *Metodika kreativne nastave srpskog jezika i književnosti*. 3 izd. Beograd: Kreativni centar.
- Melnychuk, O. S. (1991). Metodologični poshuky v novych pidkhdodakh do vysvitlenn'a movy. *Movoznavstvo*, 3, 3-11.
- Mišić Ilić, B. M. (2014). Jezički aspekti globalizacije univerzitetskog obrazovanja. *Nauka i globalizacija. Filološke nauke. Zbornik radova sa naučnog skupa*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet, 8, 1, 7-20.
- Nikolić, D. (2003). *Ilustrovana zanimljiva srpska istorija*. Despotovac: Narodna biblioteka "Resavska škola".
- O vrednostima u srpskom jeziku. Zbornik etnolingvističkih radova. (2015). Uredio D. Ajdačić. 1 izd. Beograd: Alma.
- Ognjević, V. (2018). Dobra književnost rapidno gubi čitaoce. Intervju: Povodom romana «Maksimum». *Kultura*. Retrieved from <https://www.dan.co.me/?nivo=3&rubrika=Kultura&clanak=640470&najdatum=2018-03-28&datum=2018-03-29>.
- Ognjević, V. (2020). *Svet će postati globalni "Mekdonalds"*. Retrieved from <https://www.novosti.rs/vesti/kultura.71.html:734614-Vida-Ognjenovic-Svet-ce-postati-globalni-Mekdonalds>.
- Piper, P. (2003). *Srpski između velikih i malih jezika*. Beograd: Beogradska knjiga.
- Popović, Lj. (1991). O ukrajinsko-srpskohrvatskoj međujezičkoj paronimiji. *Živi jezici. Lingvistika. Nauka o književnosti. Metodika. Hronika*. Beograd: Savez društava za strane jezici i književnosti Republike Srbije, XXXIII, 1-86.

- Popović, Lj. (2014). *Kontrastivna gramatika ukrajinskog i srpskog jezika: taksis i evidencialnost*. Beograd: Srpska Akademija nauka i umetnosti.
- Popović, Lj., Jarmak, V. (2010). Ukrajinsko-srpska kontrastivna jezička istraživanja. In *Kontrastivna proučavanja srpskog jezika: pravci i rezultati*. (S. 263-280). Beograd: Srpska Akademija nauka i umetnosti.
- Popović, M., Timotijević, M., Ristović, M. (2011). *Istorija privatnog života u Srba: od srednjeg veka do modernog doba*. Beograd: Clio.
- Serbs'ka literatura XX st. Khrestomatiya (2016). Vybir ta oprats'uvannia D. Aydachycha, A. Tatarenko. Kyiv: Osvita Ukrayiny.
- Sibinović, M. (1990). *Novi original. Uvod u prevođenje*. Beograd: IDP "Naučna knjiga".
- Smoljska, A. (2002). Uloga tekstova u izučavanju srpskog jezika kao stranog. In *Naučni sastanak slavista u Vukove dane. Zbornik naučnih radova*. (S. 231-236). Beograd: Čigoja štampa
- Stanković, B. (2000). K voprosu o sostoyanii i perspektivakh sopostavitel'nykh issledovaniy russkogo i drugih slavianskikh yazykov. In *Referati V Međunarodnog simpozijuma "Stanje i perspective naporednog proučavanja ruskog i drugih jezika"*. (S. 7-18). Beograd: Čigoja štampa.
- Stanković, B. (2002). Jedno viđenje aktuelnih organizacionih i metodičkih pitanja izučavanja srpskog jezika kao stranog. *Naučni sastanak slavista u Vukove dane. Zbornik naučnih radova*. Beograd: Čigoja štampa, 30/1, 225-230.
- Steblyna, L. M. (2009). Serbistyka v Kyivs'komu universyteti im. Tarasa Shevchenka. In *Ukrayins'ko-serbs'kyy zbirnyk "Ukras"*. (S. 203-234). Kyiv: Tempora,.
- Steblyna, L. M. (2018). Srpski jezik i književnost na Kijevskom univerzitetu "Taras Ševčenko" – izazovi savremenog doba. *Naučni sastanak slavista u Vukove dane. Zbornik naučnih radova*. Beograd: Međunarodni slavistički centar, 41/1, 87-92.
- Šipka, M. (1998). *Priče o rečima*. 7 ispr. izd. Beograd: CPL; Novi Sad: Prometej.
- Telebak, M. (2015). Moramo govoriti srpski jezik, moramo vratiti svoje pismo, da pišemo ćirilicom. *Slobodna Hercegovina*. Retrieved from <http://slobodnahercegovina.com/telebak-moramo-govoriti-srpski-jezik-moramo-vratiti-svoje-pismo-da-pisem>.
- Ter-Minasova, S. G. (2007). *Voyna i mir yazykov i kul'tur: voprosy tieorii i praktiki miezhazykovoy i miezhkul'turnoy kommunikatsii: ucheb. posobiye*. Moskva: AST, Astrel', Khranitel'.
- Terzić, B. (1990). *Rusko-srpske jezičke paralele*. Knj. II. Beograd: Slavističko društvo Srbije.
- Терзић, В. (1993). Deyaki peredumovy zistavnoho analizu ukrayins'koyi ta serbokhorvats'koyi mov. *Zbornik Matice srpske za slavistiku*, 43, 153-157.
- Terzić, B. (1996). O konfrontiranju/kontrastiranju srpskog i ukrajinskog jezika. In *Zbornik radova 5. Simpozijuma "Kontrastivna jezička israživanja"*. (S. 101-105). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu – Filozofski fakultet-Društvo za primenjenu lingvistiku Vojvodine,.
- Terzić, B. (2010). Obzor sovriemiennykh sopostavitel'nykh issledovaniy russkogo i drugih slavianskikh yazykov (na materialakh sbornikov dokladov belgradskikh simpoziumov pod egidoy MAPR'AL). *Russkiy yazyk kak inoslavianskiy*, II, 39-43.
- Toma, P. L. (1998). O izučavanju srpskog jezika u Francuskoj. *Svet reči*, 6-8, 99-101.

- Toma, P. L. (2005). Srpski, hrvatski, bosanski, crnogorski, srpskohrvatski na Sorboni. *Naučni sastanak slavista u Vukove dane. Zbornik naučnih radova*, 34/1, 229-238.
- Tošović, B. (1985). Proshedsheye vremia v russkom i serbskokhorvatskom yazykakh. *Studia russica*, VIII, 171-194.
- Tošović, B. (2006). *Ekspressivnyy sintaksis glagola russkogo i serbskogo/khorvatskogo yazykov*. Moskva: Yazyki slavianskoy kul'tury.
- Vidaković, V. (2006). *Srbi u 100 lekcija: jezik i običaji njihovih zemljaka*. Beograd: Luta.
- Zenchuk, V. (2002). Sadržaj organizacija kursa za novu srpsku specializaciju na Moskovskom univerzitetu "Lomonosov". *Naučni sastanak slavista u Vukove dane. Zbornik naučnih radova*. Beograd: Čigoja štampa, 30/1, 237-242.

Резюме

Ярмач Вероніка

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ СЕРБСЬКОЇ МОВИ УКРАЇНСЬКИМ СТУДЕНТАМ В ЕПОХУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Постановка проблеми. Актуальність запропонованої статті визначається необхідністю перегляду низки суттєвих аспектів, які стосуються підходу до викладання споріднених слов'янських мов в інослов'янському середовищі (зокрема, сербської мови в Україні) в епоху глобалізації. Відчутний вплив на зниження інтересу української студентської аудиторії до сербської мови справила напружена геополітична ситуація на Балканах, розпад СФРЮ, агресія НАТО проти СР Югославії 1999 р., драматичні події, пов'язані з відокремленням Косова, несприятлива економічна ситуація в Сербії та в Україні, потужний тиск світових мов (передусім англійської) та низка інших чинників. Отже, з «елітної» спеціалізації, якої вона була в радянський період, нинішня сербська (тодішня сербохорватська) мова перетворилася на предмет, який вимагає додаткового заохочення і стимуляції інтересу української студентської аудиторії. Аналіз такої ситуації нашоухує на необхідність, з одного боку, посилення екстралінгвального чинника у викладанні, суттєвого збільшення обсягу інформації лінгвокраїнознавчого характеру, із другого, – концептуального переформатування та збалансування теоретичного і практичного аспектів подання мовного матеріалу.

Мета статті: репрезентувати багатий контент інформації екстралінгвального характеру і теоретико-методичних принципів викладання спорідненої слов'янської мови (яка, проте, належить, до іншої підгрупи) в інослов'янському середовищі, а також акцентувати увагу на комплексному характері конкретних видів робіт зі студентською аудиторією, добору текстів тощо з урахуванням можливості використання сучасних інтерактивних засобів і мультимедіа в навчанні іноземної мови.

Методи дослідження: описовий та емпіричний; ретроспективне осмислення науково-методичної літератури; методи науково-методичного аналізу і синтезу; компаративний аналіз фонетичних, лексичних і акцентуаційних особливостей сербської та української мов; типологічний метод; метод добору відповідних текстів та аудіоматеріалу.

Основні результати дослідження. Результати дослідження особливостей викладання сербської мови в Україні епохи глобалізації переконливо засвідчили, що ця галузь вимагає суттєвого вдосконалення методики презентації мовних фактів. Вплив процесу глобалізації на вивчення слов'янської мови в інослов'янському середовищі є складним, неоднозначним і далеко не завжди позитивним. Утім, запорука успіху полягає у збалансованому поєднанні обсягу філологічних знань теоретичного характеру, практичних мовних умінь і навичок, розширеного за рахунок використання інтерактивних засобів викладання і мультимедіа, із суттєвим посиленням плану інформації лінгвокраїнознавчого характеру.

Висновки та перспективи. Вивчення слов'янської мови в інослов'янському середовищі є дуже перспективною галуззю, а його специфіка полягає в уможливленні сприйняття українськими студентами величезного обсягу вербальної і невербальної інформації через використання наявних завдяки технічному прогресу інтерактивних методів і мультимедіа в навчанні іноземних мов, а водночас – у набутті «мовного імунітету» та орієнтирів для навігації у глобалізованому просторі, які дозволять зберегти слов'янську лінгвокультурну ідентичність і звернутися до традиційних слов'янських цінностей.

Ключові слова: методика викладання сербської мови, глобалізація, принципи викладання сербської мови, лінгвальні та екстралінгвальні складники викладання, опрацювання сербської лексики, презентація сербської фонологічної системи та акцентуації.

Abstract

Yarmak Veronika

PECULIAR FEATURES OF THE SERBIAN LANGUAGE TEACHING TO UKRAINIAN STUDENTS IN THE EPOCH OF GLOBALIZATION

Background. The actual character of this article is determined by the need of revision of important aspects regarding the approach to teaching of cognate Slavic languages in another Slavic environment (in particular, of Serbian language in Ukraine) in the epoch of globalization. A tangible impact on decline of interest of the Ukrainian audience of students in Serbian language was caused by a tense geopolitical situation in the Balkans, collapse of the SFR of Yugoslavia, NATO aggression against the FR of Yugoslavia in 1999, dramatic events related to the separation of Kosovo, unfavorable economic situation in Serbia and in Ukraine, huge pressure from the world languages (first of all from English) and a number of other factors. So far, today's Serbian language (former Serbo-Croatian) turned from an "elite" specialization it was in Soviet period into a subject requiring additional encouraging and stimulation of interest of Ukrainian students. An analysis of such a situation runs into necessity, on the one hand, of strengthening extralingual factor in teaching, of increasing considerably the amount of culture-oriented linguistic information, and, on the other hand, of a conceptual reformatting and balancing of theoretical and practical aspects in presentation of language material.

Purpose of the article. The purpose is to represent a rich content of extralingual information, as well as of theoretical and methodological principles of teaching a cognate Slavic language (belonging, anyhow, to another branch) in another Slavic

environment, as well as to emphasize attention on a complex character of specific kinds of work with audience of students, selection of texts etc., taking into consideration the possibility of use of modern interactive means and multimedia in foreign language teaching.

Methods. The methodology used in this research includes: descriptive and empiric methods; retrospective comprehension of scientific and methodological literature; methods of scientific and methodological analysis and synthesis; comparative analysis of phonetic, lexical and accentuational peculiarities of Serbian and Ukrainian; typological method; method of related texts and audio material selection.

The main results of research of the Serbian language teaching in Ukraine in the epoch of globalisation are a convincing evidence of the need of improving essentially methods of language facts' presentation in this field. The impact of globalization process on teaching a Slavic language in another Slavic environment is complicated, controversial, and it is far from being always positive. However, the key to success is a balanced combination of amounts of theoretical philological knowledge, practical language skills and abilities, enlarged by means of using interactive ways of teaching and multimedia, with a considerable improving of culture-oriented information plan.

Conclusions and perspectives. Learning of a Slavic language in another Slavic environment is a very promising area, and its specificity lies in rendering possible perception of a huge amount of verbal and non-verbal information by Ukrainian students by means of available, thanks to technical progress, interactive methods and multimedia in foreign languages teaching, and, at the same time, in acquiring "language immunity" and benchmarks for surfing in a globalized space, which allow to save Slavic linguocultural identity and to appeal to traditional Slavic values.

Keywords: methodology of teaching Serbian, globalization, principles of teaching Serbian, lingual and extralingual components of teaching, working on Serbian lexicon, presentation of the Serbian phonologic system and accentuation.

Відомості про автора

Ярмач Вероніка, доктор філологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу слов'янських мов Інституту мовознавства ім. О. О. Потебні Національної академії наук України, м. Київ, Україна, e-mail: veronikaarmak1@gmail.com

Yarmak Veronika, Doctor of Philology, Senior Lecturer, Leading Researcher of the Slavic Languages Department of the O. O. Potebnya Institute of Linguistics of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine, e-mail: veronikaarmak1@gmail.com

ORCID 0000-0002-5670-4440

Надійшла до редакції 25 травня 2020 року
Прийнято до друку 17 червня 2020 року

УДК 378.147: (802.0: 801.5)

Olena Vovk

ACCELERATED TEACHING A FOREIGN LANGUAGE: A NEW OLD METHOD

The article defines the conceptual framework of intensive teaching and learning based on the premises of Suggestopedia, presents an integrated overview of the groundwork of this method, analyzes its procedure, structure, advantages and flaws, shows the results of the pedagogical experiment conducted within the framework of Suggestopedia. The results of the experimental training in written and oral communication revealed positive dynamics of fostering students' English proficiency, which significantly affected the quality of their mental and speech performance as well as the acquired level of foreign language expertise.

Keywords: *Suggestopedia, suggestive strategies, psychological barriers, music therapy, peripheral and implicit learning, pedagogical experiment.*

Theoretical background. The issue of accelerated learning a FL is far from being new in bilingual Pedagogy. A number of scholars addressed this problem from different angles. They devised multiple approaches and methods, strategies and techniques, intensive educational programs targeted at increasing the quality of FL training. It is acknowledged that one of the most popular and efficacious methods is Suggestopedia, which was considered a revolutionary accelerated technology in the 1970s.

Purpose. This article aims at revealing the conceptual framework of intensive teaching and learning based on Suggestopedia. First, the paper outlines the general notion of Suggestopedia and presents an integrated overview of the groundwork of this method and singles out its tenets and pivotal points, then it analyses its procedure, structure, advantages and flaws, and finally, it exhibits the results of the pedagogical experiment conducted within the framework of Suggestopedia. It also proposes implications for further research in this field.

The founder of accelerated learning, a Bulgarian psychotherapist, Dr. Georgi Lozanov, devised a method, which he called Suggestopedia (a portmanteau of the words «suggestion» and «pedagogy»), which as he reported can enable students to learn much more material in less time and with less effort. To this end, Lozanov introduced new components of suggestion techniques and relaxation to learning and teaching. Lozanov describes Suggestopedia as a «science <...> concerned with the systematic study of the non-rational and/or non-conscious influences» that human beings are constantly responding to. Suggestopedia tries to harness these influences and redirect them to optimize and invigorate learning, and make this process more efficacious in many respects. In particular, «memorization in learning by the

© Вовк О., 2020

DOI: 10.24025/2707-0573.1(2).2020.200781

suggestopedic method seems to be accelerated 25 times over than in learning by conventional methods» (Lozanov, 1978, p. 753). For instance, in Lozanov's FL classes, students acquire a 2000-word vocabulary in eighty-four hours of instruction (3^{1/2} hours a day, six days a week, for four weeks) (Williams, 2003, p. 165).

Suggestopedia is based on the power of suggestion in the learning environment, the notion being that positive suggestion would make the students more receptive and, in turn, stimulate learning. Lozanov claims that a relaxed but focused state is the optimum state for learning. In order to induce this relaxed state in cognizing subjects and promote positive suggestion, Suggestopedia makes use of music, a comfortable and relaxing atmosphere, and a relationship between the teacher and the student that is akin to the parent-child relationship (Brain Hemisphere Functions). Moreover, Lozanov advances the premise that the mind is capable of learning much more efficiently when self-imposed barriers are eliminated and an optimal learning environment is created. Every aspect of the classroom and the teacher's presentation is designed to create an atmosphere that gives students confidence in their own abilities and minimizes both external and internal distractions (Williams, 2003, p. 165).

Lozanov holds an opinion that individuals are capable of learning «at rates many times greater than what we commonly assume to be the limits of human performance» (Stevick, 1976, p. 408). He argues that most people do not make use of their brain capacity and therefore, do not reach the learning ability they would be able to develop otherwise. Furthermore, it is out of fear that learners «do not use full mental powers» but set up «psychological barriers» because they are afraid that they will not be able to perform, that they will be limited in their ability to perform or that they will fail. He believes therefore that the negative thoughts the learners have about themselves and their learning have to be «de-suggested» (Larsen-Freeman, Anderson, 2012, p. 72). Besides, Lozanov sees learning as a «global event» involving the whole person who is «constantly responding to innumerable influences, a few of which are conscious and rational, but most of which are either non-conscious or non-rational or both» (Stevick, 1976, p. 409).

A most conspicuous feature of Suggestopedia is the centrality of music and musical rhythm to learning. Suggestopedia thus has a kinship with other functional uses of music, particularly therapy. With reference to this, E. Gaston defines three functions of music in therapy (Gaston, 1978, p. 111–112): 1) to facilitate establishment and maintenance of personal relations; 2) to bring about increased self-esteem through increased self-satisfaction in musical performance; 3) to use the unique potential of rhythm to energize and bring order to the learning process. This last function seems to be the one that Lozanov calls upon in his use of music, to relax learners as well as to structure, pace, and punctuate the presentation of the material under study. Therefore, he uses music to teach FL in an unconventional way – he offers exciting possibilities for music to play a new role in learning. In this method, music is one of the principal tools for inducing a mental state in which material is more easily absorbed and retained. The music is played while the students relax and listen to the teacher dramatically acting out the lesson dialogue. It is notable that the students do not concentrate on the words but enter a receptive state in which the teacher's words may suggest images and the dialogue is absorbed without conscious effort. With this in mind, Lozanov uses music written in 4/4 time played at a slow tempo of 60 beats per minute, because it is believed that such music lulls the mind into a receptive state where it is fully relaxed yet also alert and open to stimuli. Specifically, electroencephalogram tests have demonstrated that the brain

responds to music with altered brain waves; Lozanov uses this quality to induce both mind and body to relax while remaining receptive (Ostrander, Schroeder, 1979, p. 72).

Subsequently, using the data discovered by German neurologist Hans Berger in the mid-1920s about patterns of electrical activity occurring in the brain, or brain waves, Lozanov carried out numerous tests and arrived at the conclusion that people learn at different levels of brain-wave activity (Alpha, Beta, Theta, Delta or a combination of brain waves), respectively, producing different results. Lozanov grounded his arguments on the voluminous data of electroencephalograms: the Alpha level is the deep relaxation state, when a person daydreams or prior going to sleep. The Beta level is normal working, when one is active and the brain is intense. It occurs when a person is focused on problem solving. The Theta level is where one just drops into dreaming. It is indicative of an inner focus: dreams and vivid imagery occur in this state. The Delta level is the stage of a deep sleep (What are brainwaves?). Lozanov found out that the Alpha-Theta level is the best wave for learning that is why the best method was to get students into the Alpha-Theta level and combine the functions of both hemispheres. With this in mind, Lozanov suggested employing Baroque music, because with its specific rhythm it creates relaxation that can trigger and improve memorization of huge amounts of learning stuff (Lozanov, 1978, p. 754). Consequently, while listening to Baroque music (J. Bach, A. Vivaldi, G. Handel, C. Monteverdi, D. Scarlatti, H. Purcell, H. Schütz, A. Corelli, J. Rameau, G. Telemann) one can retain greater quantities of the material under study.

With regard to the idea of combining both hemispheres in the learning process, it seems relevant to briefly specify this point. The theory of right brain / left brain comes from the work of Roger C. Sperry who was awarded the Nobel Prize in 1981 for his work with split-brain research. According to this theory, the left hemisphere is responsible for analytical thinking, facts, logic, science, words and verbal expression, critical thinking, numerical skills, writing, while the right hemisphere is responsible for awareness of art and music, creativity, visualization, memory, intuition, feelings and holistic thinking. Although people are sometimes called right-hemisphered or left-hemisphered, no one is totally right-brain or left-brain. Withal, recent research suggests that the brain is not a dichotomy as it was considered, but that the two hemispheres are mutually related. Each side of the brain controls the muscles of the other side. For instance, information from the brain's right side crosses over to the left side. Furthermore, when one hemisphere is damaged, the other one is also affected. The corpus callosum allows the two hemispheres to communicate with each other by transmitting messages back and forth between the right and left hemispheres. Both hemispheres cooperate with alternating shift of responsibility, depending on the task (Brain Hemisphere Functions; Integrating the Two Hemispheres of the Brain). The indications are therefore that their combination in a learning process might turn out conducive to cognition in a language course. That is why the idea of enhancing the two hemispheres to operate in tandem and to benefit from this seems appropriate, since learning is significantly improved when both sides of the brain are involved in it.

Another premise, which Lozanov pioneered in Suggestopedia is peripheral learning (Lozanov, 1978, p. 753–754). He believed that students could learn subliminally many things that they see around them. For example, in the environment of the class, many language materials are presented in the form of posters and students are not assigned to study them. Peripheral learning here refers

to the perception occurring implicitly and incidentally as a result of continuous exposure to the increasing quantity of information.

With reference to the foregoing, it seems plausible to make a short excursus on several views on core and peripheral learning in FL. One view holds that it means months and even years of intentional study related to memorization of thousands of words, their meanings, pronunciation and spelling. The other view has it that conventional, intentional, explicit or core learning can be changed into implicit, subconscious or peripheral learning, which involves picking up words, acquiring grammar and imbibing speech patterns by being engaged in a variety of communicative activities, during which the learners may hardly use their focal attention or complete awareness (Mojgan, Abdolreza, Masoud, 2012, p. 47). On balance, it looks reasonable to combine both aspects of learning – explicit/implicit, intentional/incidental, or core/peripheral – for the best results in the learning course to acquire FL communicative habits and skills.

Considering the aforementioned, it can be inferred that implicit learning refers more to acquiring a complex set of information incidentally rather than to a consciously completed set of activities. In effect, this type of learning takes place without awareness of what is being learned. It may require a certain minimal amount of attention and may depend on intentional and working memory mechanisms. To exemplify prototypically, grammatical knowledge of one's native language is the best instance of implicit knowledge although some parts of it remain to be acquired explicitly. Therefore, it is apparent that among many features of implicit learning, one can readily refer to the unconscious status of knowledge acquired by learners (Reber, 1989, p. 227).

Respectively, peripheral learning refers to a sort of perception occurring implicitly and incidentally as a result of continuous exposure to a diversity of communicative situations. Basically, it is a way of encouraging students to indulge in learning through indirect techniques. Commonly, peripheral, implicit or incidental learning is opposed to core, explicit or intentional learning, since it happens indirectly within subliminal perception – in its most forms it occurs below learners' absolute threshold of conscious perception (Mojgan, Abdolreza, Masoud, 2012, p. 49).

Among other means, referring to peripheral learning, Lozanov emphasizes the importance of experiencing language material in «whole meaningful texts», noting that the suggestopedic course directs «the student not to vocabulary memorization and acquiring habits of speech but to acts of communication» (Lozanov, 1978, p. 753). Analogously, J.H. Hulstijn claims that if language exposure is done in contextually meaningful settings and is facilitated by sufficient contextual clues, vocabulary units will stick in the learners' minds more readily (Hulstijn, 2003, p. 352).

Additionally, Lozanov highlights the constituents of Suggestopedia, which as he argues, are conducive to peripheral FL learning. Among these constituents he singles out the use of a target language; positive suggestion and negative «de-suggestion» exercised by the teacher; soothing background music; new identities for learners; classroom activities based on dialogues, role-plays, games and songs; a dramatic presentation of the dialogue by the teacher; reading the dialogue by learners just before sleeping and on rising; bright, cheerful classrooms with comfortable chairs (Subliminal Language Learning).

This given, it stands to reason to bring to the forefront another idea underscored in Suggestopedia – multimodal interactive learning, which nowadays acquires a new topicality. To assist with this, the increasing use of

multimedia in teaching has provided many opportunities to present multiple representations of content (text, video, audio, images, interactive elements) to cater more effectively to the different learning styles of an increasingly diverse student body. Multimodal learning environments allow instructional elements to be presented in more than one sensory mode (visual, aural, written). In turn, materials that are presented in a variety of presentation modes may lead learners to perceive that it is easier to learn and improve attention, thus leading to improved speech and cogitative performance (Chen, Fu, 2003, p. 352; Moreno, Mayer, 2007, p. 311). That is why more and more traditional print-based materials are converted into multimodal, interactive, technology-mediated formats. Multimedia enhancements in these environments include video and audio elements, recorded presentations, interactive audio-enhanced diagrams, simulations, quizzes and graphics. Multimedia can be used to represent the content knowledge in ways that mesh with different learning styles that may appeal to different modal preferences (Birch, Sankey, 2008; Moreno, Mayer, 2008, p. 312).

Neuroscience has also revealed that «significant increases in learning can be accomplished through the informed use of visual and verbal multimodal learning» (Fadel, 2008). According to the latest research, presenting material in a variety of modes may encourage students to develop a more versatile approach to their learning (Hazari, 2004, p. 26). As recent findings in the field of cognitive science suggest multiple intelligences and mental abilities do not exist as yes-no entities but within a continuum, which the mind blends into the manner in which it responds to and learns from the external environment and instructional stimuli. Conceptually, this suggests a framework for a multimodal instructional design that relies on a variety of pedagogical techniques, deliveries, and media (Picciano, 2009, p. 11).

Scholars contend that students learn more deeply from a combination of words and pictures than from words alone – it is known as the «multimedia effect». M. Sankey, D. Birch and M. Gardiner (2010, p. 853–860) discuss a number of benefits of using visualizations in learning environments, including: promoting learning by providing an external representation of information; deeper processing incoming information; maintaining a learner attention by making information more attractive and motivating, hence making complex information easier to comprehend, retain and imbibe. Also, C. Fadel (2008) found that students engaged in learning that incorporates multimodal designs, on average, outperform those who learn using traditional approaches with single modes.

Fundamental to the design of these learning environments are the principles of multimodal design, in which «information is presented in multiple modes such as visual and auditory» (Chen, Fu, 2003, p. 350). The major benefit of which, as identified by A. G. Picciano (Picciano, 2009, p. 13), is that it «allows students to experience learning in ways in which they are most comfortable, while challenging them to experience and learn in other ways as well». Consequently, students may become more self-directed, interacting with the various elements housed in these environments (Birch, Sankey, 2008; Sankey, Birch, Gardiner, 2010, p. 861).

To sum up, in his method Lozanov introduced and implemented the ideas and techniques, which nowadays are globally acknowledged and widely used. These techniques are advantageous for tapping reserved capacities of individuals in the learning process. Simultaneously, in Suggestopedia there are other premises that set up access to reserved capacities of learners. These premises posit the significance of definite suggestive strategies in a learning course. Among these strategies, the most essential are the following:

The authoritative behavior of the teacher: people remember best and are most influenced by information coming from an authoritative source. Lozanov appears to believe that scientific-sounding language, highly positive experimental data, and true-believer teachers constitute a ritual placebo system that is authoritatively appealing to most learners. The teacher becomes a figure of authority by displaying commitment to the method, self-confidence, personal distance, acting ability, and a highly positive attitude (Richards, J Rodgers, 2001, p. 101).

Infantilization: authority is also used to suggest a teacher-student relation like that of the parent to the child. In the child's role the learner takes part in role playing games, songs, and gymnastic exercises that help «the older student regain self-confidence, spontaneity and receptivity of the child». Part of the infantilization process is also that the student chooses a new name for himself / herself (Bancroft, 1972, p. 17–19).

Double-Planedness: in Suggestopedia the learners' environment is regarded an important factor for learning. Classrooms are therefore supposed to have certain characteristics – classroom's decoration is to be «pleasant and cheerful» while the lighting should be «soft and unobtrusive». The chairs are cushioned and specially constructed for this kind of classroom. The seats are placed in an open circle with the teacher's chair being placed at the head of the class (Bancroft, 1978, p. 169–170).

Intonation, rhythm, and concert pseudo-passiveness: the teacher varies the intonation and the rhythm of his/her voice when reading to the students. This is done in order to «avoid boredom» and «dramatize, emotionalize, and give meaning to linguistic material» (Richards, Rodgers, 2001, p. 102). Music is used in the background while the students listen to the dialogue being presented dramatically to them. The music is supposed to evoke in students a «concert pseudo-passiveness» as Lozanov calls it (Lozanov, 1978, p. 754). Special breathing techniques, taken from yoga and supporting the effect of the music are also employed. Both the intonation and the rhythm are coordinated with a musical background that helps to induce a relaxed attitude, which Lozanov refers to as concert pseudo-passiveness. This state is felt to be optimal for learning, in that anxieties and tension are relieved and power of concentration for the new material is raised.

Design of the learning process: objectives, syllabus, activities, roles of learners, teachers, and materials: the objectives of Suggestopedia are to deliver advanced conversational proficiency in a short period of time. It bases its learning claims on student mastery of prodigious lists of vocabulary pairs and indeed suggests to the students that it is appropriate that they set such goals for themselves. Lozanov emphasizes, however that the increased memory power is not an isolated skill but a result of «positive, comprehensive stimulation of a personality» (Lozanov, 1978, p. 754).

Amenably to Lozanov, the mental state of learners is critical to success, which is why they are supposed to immerse themselves in the procedures of the method. Learners must not try to figure out, manipulate or study the material presented but must maintain a pseudo-passive state, in which the material rolls over and through them. Students are expected to tolerate and in fact encourage their own «infantilization» accomplished by acknowledging the absolute authority of the teacher and in part by giving themselves over to activities and techniques designed to help them regain self-confidence, spontaneity, and receptivity of a child. Such activities include role-playing, games, songs, and even gymnastic exercises.

The primary role of the teacher is to create situations in which learners are most receptive and suggestible and then to present the linguistic material in a way most likely to encourage positive reception and retention (Lozanov; Bancroft, 1972, p. 19).

To this end, Lozanov lists several expected teacher behaviors that contribute to these presentations. The most essential of them imply showing absolute confidence in the method and a hundred percent expectation of positive results; being highly professional, reliable and credible; organizing properly and strictly observing the initial stages of the teaching process); responding tactfully to poor answers; maintaining a modest enthusiasm; stressing holistic rather than analytical attitudes toward the subject matter (Lozanov, 1978, p. 753–754). Moreover, the teachers are expected not only to master the practical methodology and techniques, but also fully understand the theory, because, if they implement those techniques without the total understanding of them, they will not be able to lead their learners to successful results, or they could even cause a negative impact on their learning. On the other hand, the teachers are not required to act in a directive way, although Suggestopedia is teacher-controlled. For example, they need to behave as real partners to students, participating in the activities «naturally» and «genuinely» (Lozanov, 1978, p. 753). In the concert session, they should fully include classical art in their behaviors. Although there are many techniques that the teachers utilize, factors such as «communication in the spirit of love, respect for man as a human being, the specific humanitarian way of applying their techniques» are crucial (Lozanov, 1978).

The materials used in the classroom embrace direct scaffold stuff, primarily a basic text and technical aids, and indirect support stuff including visual and training aids, classroom fixtures and music. Commonly, the text, which should have an emotional force, literary quality, and interesting characters, is organized around ten units. Language issues are introduced in a way that does not distract students from the content. Each unit is governed by a single idea featuring a variety of subthemes, «the way it is in life» (Lozanov, 1978, p. 754).

In accordance with Lozanov's method, the Suggestopedic lesson consists of four phases: introduction, concert session (memorization séance), elaboration and production. **Introduction:** the teacher dramatically presents the material instead of analyzing lexis and grammar of the text in a directive manner. **Concert session (active and passive):** in the active session, the teacher reads the text with a special intonation at a normal speed, sometimes intoning some words, and the students follow. Baroque music is played in the background. Occasionally, the students read the text together with the teacher, and listen only to the music as the teacher pauses in particular moments. In the passive session, the students relax and listen to the teacher calmly reading the text. **Elaboration:** the students finish off what they have learned with dramas, songs, and games, which they play while «the teacher acts more like a consultant». **Production:** the students spontaneously speak and interact in the target language without interruption or correction (Lozanov, 1978, p. 754).

Typically, the 4-hour suggestopedic language class has three distinct parts. The first part is called an oral review section. The previously acquired material is used as the basis for the classroom discussion between the teacher and the students. This session may involve what are called micro-studies and macro-studies. In micro-studies, a special emphasis is placed on grammar, vocabulary, and precise questions and answers. In macro-studies, priority is given to role-playing and wider-ranging innovative techniques (Lozanov, 1978, p. 753).

In the second part of the class the new material is presented. This implies looking over a new dialogue and its native language translation and discussing some issues of grammar, vocabulary or content that the teacher feels important or that the students are curious about. This section is chiefly conducted in the target language, although student questions or comments may be in whatever language they feel they can handle. The learners are led to view the experience of dealing with the new material as interesting and undemanding of any special effort or anxiety. The teacher's attitude and authority are considered to be critical to preparing the students for success in the learning to come. The pattern of learning and use is noted (fixation, reproduction and new creative production) so that the students will know what is expected (Lozanov, 1978, p. 753).

The third part – the concert session – is the one by which Suggestopedia is best known. This constitutes the core of the method. This part proceeds in the following way: at the beginning of the session, all conversation stops for a minute or two and the teacher listens to the music coming from any gadget. He/she waits and listens to several passages in order to enter into the mood of the music and tune in and then begins to read or recite a new text, his/her voice is modulated in harmony with the musical phrases. The students follow the text in their textbooks where each lesson is translated into the mother tongue. Between the first and the second part of the concert, there are several minutes of silence. Before the beginning of the second part of the concert, there are also several minutes of silence and some phrases of the played music are heard again before the teacher begins to read the text. Now the students close their textbooks and listen to the teacher's reading. At the end, the learners silently leave the room. They are not given any homework on the lesson they have just had except for reading it carefully once before going to bed and another time before getting up in the morning (Lozanov, 1978, p. 753–754).

Lozanov claims that the effect of the method is not only in language learning, but also in producing favorable side effects on health, social and psychological relations, and subsequent success in other subjects.

Methods. The efficiency of the suggestopedic framework (with slight modifications) was proven in a research pedagogical experiment adapted for the students majoring in bilingual Pedagogy (they were split up into experimental and control groups). The experiment was meant to expose how the described methodology can promote achieving the high level of FL proficiency. In the course of preparation for the experiment, it was hypothesized that obtaining a sought-for level of FL proficiency was possible provided that the process of teaching English communication were built in accordance with the basic premises of Suggestopedia and incorporated a system of activities specifically devised for this purpose.

The pivotal tasks of the experiment were: to single out the criteria for evaluating the initial and acquired levels of students' FL proficiency; to devise pre-experimental and post-experimental assignments in order to objectively assess the acquired level of FL proficiency; to conduct pre-experimental testing aiming at determining the initial level of students' FL proficiency. The level of acquired FL proficiency was assessed pursuant to the worked out criteria (the topic coverage in produced oral and written utterances; their lexical, grammatical and spelling correctness; keeping the required length of produced utterances). The suggested criteria corresponded to the syllabus of the English language for universities and the relevant curriculum. The materials for pre- and post-experimental testing were analyzed and assessed according to the singled out criteria. That enabled objectivity in determining a level of students' FL proficiency before and after the training. The

activities that comprised pre- and post-experimental testing were primarily communicative in nature and devised on authentic teaching materials.

Results. The results of the experimental training in written and oral communication revealed positive dynamics of advancing students' FL proficiency, which significantly affected the quality of their mental and speech performance as well as the acquired level of FL expertise. The positive results of the experiment exposed a sufficient progress in acquiring the sought-for level of FL mastery and displayed a considerable rise of communicative and cognitive abilities, habits and skills of the learners. The level of their general awareness increased from 70 to 95 points. The increase in the qualitative index of acquired FL proficiency in experimental groups on average amounted 25 points.

The experimental training demonstrated the efficaciousness of the described above framework and revealed multitudinous benefits of Suggestopedia over the conventional methods of teaching a FL, as well as the appropriateness of the designed activities. The results were obtained through numerous quizzes, the viva voce and written examination taken by the students of experimental groups, and through questionnaires filled out by the learners who attended the training course and participated in the experiment.

Discussion. Notwithstanding the applicability of Lozanov's method, plenty of scholars have debated the concept of Suggestopedia. Specifically, it was called a «pseudo-science» (Scovel, 1979, p. 260), since it strongly depends on the trust that the students develop towards the method by simply believing that it works. Lozanov himself admitted that Suggestopedia could be compared to a placebo. He argued, however, that placebos are indeed effective. Another point of criticism was brought forward by R. Baur, who claimed that students only receive input by listening, reading and musical-emotional backing, while other important factors of language acquisition were neglected (Baur, 1984, p. 311). Furthermore, several other features of the method, like the 'non-conscious' acquisition of language or bringing the learner into a child-like state are still questioned by critics. They challenge the necessity of excluding any reference to comprehension and creative problem solving as language is not only about the power of the mind to memorize. It is about understanding, interacting and producing novel utterances under different unpredictable conditions.

On the other hand, a number of scholars support Lozanov's method and its effects. Specifically, S. Krashen refers to excellent results achieved by the method, mentioning that its students tend to score higher on vocabulary tests and are «vastly superior» in communicative terms (while at the same time showing no difference between control groups regarding pronunciation and grammar – two areas almost totally ignored by Suggestopedia). He goes on to point out, however, that while the results are indeed excellent, they «are not superhuman», since the month-long course is quite intensive – four hours per day, six days a week (Krashen, 2019).

Despite the critique, some tenets of Suggestopedia have been accepted and adapted by teachers worldwide, in particular: through Suggestopedia, we have learned to trust the power of the mind and got to know that deliberately induced states of relaxation can be valuable at times in the classroom. We have also benefited from the use of music to get students relax. These are only some of the contributions of Suggestopedia that teachers may weigh and adapt to different learning and teaching situations.

Conclusion. This article revealed the conceptual framework of accelerated teaching and learning a FL grounded on the method of Suggestopedia devised by Dr. Georgi Lozanov. The paper outlined the basic premises of Suggestopedia,

described its procedure, benefits and critique, and presented the positive results of the pedagogical experiment conducted within the framework of this method. Suggestopedia albeit developed in the 1970s is still popular among FL teachers, since it produces high results in FL acquisition and hence, can be employed into the FL courses within the University curriculum.

Further Implications. This study though far from being conclusive yet offers several insights into the issue of effective teaching a FL to University students. The described methodology is compatible with cognitive technologies, which outlines a perspective for further research in this domain.

References

- Bancroft, J. (1978). The Lozanov Method and its American Adaptations. *The Modern Language Journal*, 62, 167-175.
- Bancroft, W. J. (1972). The Psychology of Suggestopedia or Learning without Stress. *The Educational Courier* (February), 16-19.
- Baur, R. S. (1984). Die Psychopädische Variante der Suggestopädie (Psychopädie). In Bauer, H. L. (Ed.), *Unterrichtspraxis und Theoretische Fundierung in Deutsch als Fremdsprache* (pp. 291-326). München: Goethe-Institut.
- Birch, D., & Sankey, M. (2008). Factors Influencing Academics' Development of Multimodal Distance Education Courses. *International Journal of Educational Development using ICT*, 4 (1). Retrieved June 10, 2019, from <http://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=375&layout=html>.
- Bowen, T. (2011). *Teaching Approaches: What is Suggestopedia?* Retrieved May 05, 2019, from <http://www.onestopenglish.com/methodology/methodology/teaching-approaches/teaching-approaches-what-is-suggestopedia/146499.article>.
- Brain Hemisphere Functions. (n.d.). Retrieved May 12, 2019, from <https://faculty.washington.edu/chudler/split.html>.
- Chen, G., & Fu, X. (2003). Effects of Multimodal Information on Learning Performance and Judgment of Learning. *Journal of Educational Computing Research*, 29 (3), 349-362.
- Fadel, C. (2008). *Multimodal Learning Through Media: What the Research Says*. Retrieved May 12, 2019, from https://www.cisco.com/c/dam/en_us/solutions/industries/docs/education/Multimodal-Learning-Through-Media.pdf.
- Gaston, E. T. (Ed.). (1968). *Music in Therapy*. New York: Macmillan.
- Hazari, S. (2004). Applying instructional design theories to improve efficacy of technology-assisted presentations. *Journal of Instruction Delivery Systems*, 18 (2), 24-33.
- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and Intentional Learning. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Research* (pp. 349-381). London: Blackwell.
- Integrating the Two Hemispheres of the Brain*. Retrieved May 22, 2019, from <http://www.brainobrain.cz/en/2016/06/26/integrating-the-two-hemispheres-of-the-brain/>.
- Krashen, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Retrieved April 10, 2019, from http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf.
- Larsen-Freeman, D., Anderson, M. (2012). *Techniques and Principles in Language Teaching*. 3d ed. Oxford: Oxford University Press. Retrieved April 12, 2019, from <https://acasearch.files.wordpress.com/2015/03/techniques-in-language-teaching.pdf>.

- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. Transl. by M. Hall-Pozharlieva and K. Pashmakova. New York: Gordon and Breach Science Publishers Inc., *Canadian Modern Language Review*, 35 (4), 753-754.
- Lozanov, G. (2005). *Suggestopaedia – Desuggestive Teaching Communicative Method on the Level of the Hidden Reserves of the Human Mind*. Retrieved April 12, 2019, from <http://www2.vobs.at/ludescher/pdf%20files/suggestopaedia%20-%20book.pdf>.
- Mojgan, B., Abdolreza, P., Masoud, R. S. (2012). The Effect of Peripheral Learning on Vocabulary Acquisition, Retention and Recall among Iranian EFL Learners. *Higher Education of Social Science*, 3, 1, 44-52.
- Moreno, R., & Mayer, R. (2007). Interactive Multimodal Learning Environments. *Educational Psychological Review*, 19, 309-326.
- Ostrander, S., Schroeder, L. and Ostrander, N. (1979). *Superlearning*. New York: Dell.
- Picciano, A. G. (2009). Blending with Purpose: The Multimodal Model. *Journal of the Research Centre for Educational Technology*, 5 (1), 4-14.
- Reber, A. S. (1989). Implicit Learning and Tacit Knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General*, 118, 219-235.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sankey, M., Birch, D., Gardiner M. (2010). Engaging Students through Multimodal Learning Environments: The Journey Continues. *Proceedings of the 27th Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education* (pp. 852-862). Sydney: University of Queensland.
- Scovel, T. (1979). Review of Suggestology and Outlines of Suggestopedy. *TESOL Quarterly*, 13, 255-266.
- Stevick, E. W. (1976). *Memory, Meaning and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House. *Canadian Modern Language Review*, 33 (3), 408-409.
- Subliminal Language Learning. (n.d.). Retrieved April 10, 2019, from <https://www.rocketlanguages.com/blog/subliminal-language-learning-does-it-really-work>.
- What are brainwaves? (n.d.). Retrieved May 20, 2019, from <https://brainworksneurotherapy.com/what-are-brainwaves>.
- Williams, L. V. (2003). *Teaching for the 2-Sided Mind: A Guide to Right Brain / Left Brain Education*. New York: Simon and Schuster Inc.

Резюме

Вовк Олена

ПРИСКОРЕНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: НОВИЙ СТАРИЙ МЕТОД

Постановка проблеми. Вимога сьогодення розробити оптимальний метод навчання іноземної мови, що займає менше часу й потребує мінімальних зусиль, зумовлює потребу розробити нову методологію, використовуючи перевірені часом методи викладання й учіння, які могли б значно скоротити сам процес навчання, одночасно досягаючи максимального комунікативного результату від суб'єктів пізнання.

Мета статті. Висвітлити концептуальні засади інтенсивного навчання, ґрунтованого на сугестопедії, узагальнити підвалини цього методу, виокремити його принципи, проаналізувати його структуру, етапи, переваги й недоліки, та представити результати педагогічного експерименту, проведеного в аспекті сугестопедичного методу.

Методи дослідження. Науковий педагогічний експеримент, проведений для студентів університету спеціальності «Середня освіта». Метою експерименту було виявити, як концептуальні засади сугестопедії сприяють оволодінню високим рівнем іншомовної комунікативної компетентності. Була висунена гіпотеза, що досягнення шуканої компетентності можливе за умови побудови процесу навчання іноземної мови на засадах сугестопедії, що, крім усього іншого, включало спеціально розроблену систему вправ.

Основні результати дослідження. Результати проведеного експериментального навчання виявили позитивну динаміку формування у студентів англomовної компетентності, що істотно підвищило якість їхньої мовленнєво-розумової активності та набутий рівень володіння іноземною мовою. Позитивні результати педагогічного експерименту продемонстрували суттєвий приріст рівня знань, навичок, умінь і комунікативно-когнітивних здатностей студентів.

Висновки і перспективи. Незважаючи на позитивні результати, широку популярність серед освітян і розповсюдженість сугестопедичного методу Г. Лозанова, значна кількість науковців піддали критиці концепцію застосування сугестопедії в навчанні за так званий плацебо-ефект, домінантне усне мовлення, ігнорування проблемних завдань, акцентуацію неусвідомленого оволодіння мовою та ідею виклику у студентів стану інфантилізації. Запропонована стаття не розкриває всіх аспектів оволодіння іноземною мовою за сугестопедичним методом, проте робить внесок в методіку ефективного навчання мови студентів університету. У статті не висвітлений когнітивний ракурс застосування сугестопедії, що окреслює перспективи подальшого дослідження заявленої проблеми.

Ключові слова: комунікативна взаємодія, іншомовна комунікативна компетентність, майбутні судноводії, англійська для спеціальних цілей, професійна комунікативна діяльність.

Abstract

Vovk Olena

ACCELERATED TEACHING A FOREIGN LANGUAGE: A NEW OLD METHOD

Background. The nowadays requirement to elaborate an optimal method of teaching a foreign language, which takes less time and requires minimal efforts stipulates the necessity to develop new conceptual frameworks and revise time-tested methods of teaching and learning, which could help educators reduce instructional time, simultaneously ensuring quality communicative outcome from cognizing subjects.

Purpose: to reveal the conceptual framework of intensive teaching and learning based on the premises of Suggestopedia, to present an integrated overview of the groundwork of this method and single out its tenets and pivotal points, to analyze its procedure, structure, advantages and flaws, to exhibit the results of the pedagogical experiment conducted within the framework of Suggestopedia.

Methods. A research pedagogical experiment adapted for students majoring in bilingual Pedagogy. The experiment was meant to expose how the basics of the

suggestopedic methodology could promote achieving the high level of foreign language communication. It was hypothesized that obtaining a sought-for level of foreign language proficiency was possible provided that the process of teaching English communication were built in accordance with the fundamentals of Suggestopedia and incorporated a system of activities specially devised specifically for this purpose.

Results. The results of the experimental training in written and oral communication revealed positive dynamics of fostering students' English proficiency, which significantly affected the quality of their mental and speech performance as well as the acquired level of foreign language expertise. The positive results of the experiment exposed a sufficient progress in acquiring the sought-for level of foreign language mastery and displayed a considerable rise of communicative and cognitive abilities, habits and skills of the learners.

Discussion. Notwithstanding the applicability of G. Lozanov's method, its positive outcomes and a wide popularity among teachers, plenty of scholars have debated the concept of Suggestopedia for its placebo effect, primary focus on oral speech, neglecting creative problem-solving activities, idea of non-conscious acquisition of language and inducing a child-like state in learners.

Keywords: Suggestopedia, suggestive strategies, psychological barriers, music therapy, peripheral and implicit learning, pedagogical experiment.

Відомості про автора

Вовк Олена, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Навчально-наукового інституту іноземних мов, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна, e-mail: vavovk66@gmail.com

Vovk Olena, Dr of Pedagogy, Assistant Professor, Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytskyi (Ukraine, Scientific and Educational Institute of Foreign Languages, Professor, Chairperson of the Department of English Philology and Methods of Teaching the English Language), e-mail: vavovk66@gmail.com

ORCID 0000-0002-6574-1673

Надійшла до редакції 13 квітня 2020 року
Прийнято до друку 15 червня 2020 року

УДК 81.372 + 81.373.611

Natalia Diachok, Alexandr Ivko

UNIVERBATION AS AN INTERLINGUAL PHENOMENON

The article deals with the definition of univerbation, which is a universal phenomenon for different languages. Modern linguistics considers univerbation as the active way to coin new words basing upon word combinations. But declaration of laws of univerbation does not involve such a semantic identity as word combination-univerb, motivation type, and other important features characterizing the phenomenon. Hypothesis of the study is in the fact that a word of any part of speech is only one of the speech modifications of an abstract (linguistic) nominative unit (being structural in its nature) which is called a nominatheme. On the one hand, it can be actualized in speech not only in the form of a word but also in polyverbal units; on the other hand, it can have any monoverbal nominative formation as the dominant of its language modification. Basing upon that fact, it can be assumed that univerbs are capable of representing two nominative types in a language and speech area respectively. The object under analysis is univerbalizing processes in the context of their diversity. «Word combination – word» parallels of the type under analysis are forms of an abstract lexical unit. It is called a nominatheme and is characterized by a number of formal peculiarities and semantic ones, typical for the lexical structures only. Nominative approach to the description of univerbs allows singling out polyverbal and verbal doublets of a basic linguistic unit. Verbal implementations of «verb combination + elliptical univerb» type nominathemes are subject to univerbalization, nominalization, and lexicalization forming three types depending on the complex of processes of their fixation in a language as well as on their linguistic functioning. The proposed consideration of univerbation is the specific example of the analysis performed on the basis of a complex approach to the study of verbal and linguistic nominative units. In future it will be possible to model the nominative units in different languages.

Keywords: derivation, motivation, nominatheme, nomination, word, word combination, univerb, univerbation.

Introduction. We consider a new approach to the study of univerbation phenomenon, which is universal for different languages, to be rather important not only from the viewpoint of its relevance but also from a perspective of topicality of drawing a line between principles of the linguistic nomination and verbal one.

Modern linguistics claims univerbation to be an active way to coin new words basing upon word combinations. However, declaration of laws of univerbation does not involve such a semantic identity as a word combination-univerb, motivation type, and other important features characterizing the phenomenon.

© Дьячок Н., Івко О., 2020

DOI: 10.24025/2707-0573.1(2).2020.201786

A univerbation process is really active although it is not a new one since its sources can be found even in, for example, the Old Russian language: «*белка – белая веверица* (common name of fur animals – squirrel, ermine, sable); *копейка – копейная деньга*; *варежки – варяжские рукавицы*; *перстатницы – перстатые рукавицы*, *ратник – ратный человек*» (Ishchenko, 2003, p. 53-54). For instance, «*Ведь наш брат, ратный человек, ходя наестся и стоя выспится*» (Загоскин, 1846) – «*Тут начались разные нестроения, обиды, насильства: ратник отнимал у мужика пищу, мужик не пускал ратника в избу*» (Долгоруков, 1788–1822).

V. N. Moiseienko supposes that Slavonic languages and dialects involve a number of original and borrowed names from other Slavonic languages. For example, such an adopted Latin complex name as *aqua vitae* was the initial naming unit for aqueous alcohol/vodka; it lived through various modifications, and became *wodka*. Modern Slavonic scholars believe that it is a Polish word *wodka*, being a univerbated equivalent of a Latin word combination *aqua vitae*, which came down to us. During univerbation in the Polish language, two-component Latin naming unit *aqua vitae* = *woda zycia* synthesized its second component within the univerbal suffix. In the process of semantic change, the first component obtained expressive hypocoristic form in *wodka* word structure. Moreover, in the context of the Polish language, *okowita* – «*alkohol raz tylko dystylowany, gorzaka, smierdziucha*» demonstrates partially combined variation of the two-component Latin word combination *aqua vitae*. Such modern Ukrainian usage as *оковита* mirrors the polonism (Moiseienko, 2003, p. 89).

Hypothesis of the study is in the fact that a word of any part of speech is only one of the speech modifications of an abstract (linguistic) nominative unit (being structural in its nature) which is called a nominatheme. On the one hand, it can be actualized in a speech not only in the form of a word but also in polyverbal units; on the other hand, it can have any monoverbal nominative formation as the dominant of its language modification. Basing upon that fact, it can be assumed that univerbs are capable of representing two nominative types in the language and speech area respectively.

Methods. The study is based on two key methods to define univerbs in different languages. They are descriptive and structural.

Results and Discussion. A number of definitions of univerbation as a process and univerb as the process result are available in this research. Their majority is considered as traditional; thus, the notions are related to the word-formation purely.

Univerbation is determined as the loss of both formal and semantic decomposition of the name, i.e. such phenomena as compounding, coalescence, elliptic omitting of one of the components of complex naming unit (ellipsis of the depended component of a word combination; ellipsis of a principal component of a word combination); affixal derivation; zero suffixation; and various abbreviation types (Isachenko, 1958, p. 339). Later studies demonstrate that the notion of the term is reduced to the definition of such a type of transforming a word combination into a word as a result of which the structure of the derivative word includes the stem of only one of the word combination components. Thus, the univerb is formally motivated by one word and semantically motivated by all the initial word combination. A. V. Isachenko determined such univerbation type with the term «*affix derivation*» (*наложенный платёж – наложка, подвергать печали – печалить, покрывать пудрой – пудрить, наивный человек – наивняга*) meaning zero derivation as well (*секретный замок – секрет, пилотный проект – пилот,*

наркотические вещества – наркота, кабелна телевизия – кабел). In this context, zero affixation (derivation) is understood as a process of adding a materially unexpressed affix to a generating basis.

Univerbation is considered as the process of a word combination compression (Y. A. Zemskaja, E. S. Kubriakova, V. V. Lopatin, N. Ya. Yanko-Trinitiskaia), as the phenomenon of secondary nomination (A. A. Bragina), as the implementation of the law of losing formal and semantic disjointedness of the nomination (E. N. Sidorenko), and as a particular case of lexical condensation (L. V. Kopot). However, all the linguists have a common point of view: the phenomenon is of derivational nature though an absolute coincidence of semantics of a word combination and its corresponding word makes it possible to suppose that the relations between a word combination and a word are not derivative at all, i.e. the relations are not the ones stipulating the origin of new nominative units.

As a rule, «there are relations of derivation between the initial word combination and its condensate» (Snitko, 1982, p. 88), i.e. the external motivation relations. However, if we rely on the fact that the external motivation is usually understood as «the relation between two nominathemes; and meaning of one of them (derivative) is formed with the help of the meaning of the second one (derivating) but do not coincide with it» (Terkulov, 2008, p. 78), then we can state that the examples listed above demonstrate no relations of external word-formation motivation between a generative unit and a derivative unit. It is proved by the following facts: «1) in this case, the meaning of a word is not determined through the meaning of a word combination but they coincide absolutely» (Diachok, 2015, p. 144) (*мобильный телефон – мобильник, карта пополнения счета – пополняшка, житель Парижа – парижанин*); 2) «in the process of a modification type there are no grammatical changes either (we can observe grammatical and gender identity of the main word of the initial word combination and its corresponding univerb» (Diachok, 2015, p. 144): *мобильный телефон – мобильник, кожаная куртка – кожанка*; we interpret the cases of such types as *мобильный телефон – мобилка, мобила, кожаный плащ – кожанка, пальто из дубленой кожи – дубленка*, and *капитальный ремонт – капиталка* as specific cases of univocal analogy – quasiuniverbation).

Thus, almost all scientists adhere to a common point of view regarding this problem: the point at issue is the phenomenon of derivation nature, though identity of semantics of a word combination and a word corresponding give grounds to assume that word combination-word relations are far from being word-formative ones (e.g. *наружка* and *наружная реклама, незавершенка* and *незавершенное строительство* etc.).

With reference of the variety of approaches it is in the course of nature to find unified terminological equivalent to the process as well as those units being a result of the process. According to V. Terkulov's conception, we believe that it is expedient to consider each derivative as a univocalized (verbalized) equivalent of a word combination, «that is, both lexical and grammar meaning, and syntactic function of a word originated as a result of verbal interpretation are absolutely equivalent to the word combination» (Terkulov, 2008, p. 134), and the verbal interpretation has originated owing to a process of elliptic univerbation. In large, we determine each certain unit under study as a nominatheme of «word combination + elliptic univerb» type. The nominatheme belongs to the structural type of nominatheme with dominant word combination; namely, it is a unit equal semantically to a word combination being identified at its level. Generally,

nominatheme is the certain abstract linguistic unit being realized in verbal forms (glosses, doublets); moreover, in this context, both word combination as well as a word equal to it semantically and grammatically are alternatives of one nominatheme (for example, *премиальная выплата* and *премиалка*, *коммунальная квартира* and *коммуналка*, *детеныш льва* and *львенок*, *настойка валерианы* and *валерьянка*).

It is obvious that in this context, word-formation relations are implemented between a word combination and its verbal equivalent; however, the relations are not external, derivative, but internal, intergloss motivational ones.

In this context, one of the main obstacles for relevant understanding and description of univerbation processes is the unstated denial of a non-word-centric approach to the study of nominative units as well as highlighting the principles of the word-centric approach. In our opinion, a complex approach to the study of the stated problem, combining peculiarities of the two abovementioned approaches materialized in the nominatheme theory, is the most appropriate one.

We realized that outstanding researchers expressed their views as for determining the main nomination unit: «Charles Bally (General linguistics and problems of the French language, 1955), V. A. Zvegintsev (Semasiology, 1957), L. Bloomfield (Set of postulates for the science of language, 1960), V. M. Zhirmunskii (On the word boundaries, 1961), I. A. Baudouin de Courtenay (Language and languages, 1963), A. Martinet (Fundamentals of general linguistics, 1963), J. Vachek (Linguistic dictionary of Prague School, 1964), S. D. Katsnelson (Content of word, meaning, and denomination, 1965), F. de Saussure (Course of general linguistics, 1977), J. Vendryes (Language. Linguistic introduction into the history, 2004), H. Frei (Saussure vs Saussure? Articles of different periods, 2006) and others» (Diachok, 2018, p. 144).

There were two approaches to determine the unit. V. M. Alpatov conventionally called the first of them as a word-centric one. According to the scientist, «it is based on the fact that a word is considered to be the main unit of a language; the analysis begins with the singling out the words being the point for further transition to singling out either shorter (morphemes) or longer (word combinations, sometimes sentences) linguistic units» (Alpatov, 1982, p. 66). «The approach prevailed in Russian philology up to, at least, middle-end of the 20th century. Not linguistic, but psycholinguistic factors were the basis for that. Along with the application of a word-centric approach in linguistics, the beginning of the 20th century gave us the principally new approach to single out linguistic units; I. A. Baudouin de Courtenay is believed to be the founder of the approach. Soon after, L. Bloomfield formulated the essence of a non-word-centric approach; he talked about the forms which he defined as the main linguistic units. In this context, his concept considers a morpheme as a minimum form. Further, a word, word combination, and sentence were singled out sequentially (Diachok, 2018, p. 145).

V. M. Alpatov states that «in terms of a non-word-centric approach, a word does not take the place that it takes in word-centric concepts» (Alpatov, 1982, p. 67). In this case, a researcher chooses the way from longer units to shorter ones or from the shortest to complex ones as for their structure and semantics. In this context, a word is not considered as the initial and most important unit; it is on a par with other linguistic units, moreover, it may be not even singled out at all.

It is clear that the principles of a word-centric approach should be considered critically as «1) word-centric theories cannot always determine a word as an integral unit: every time, speaking about a word, we should specify what word we mean

exactly – phonetic, lexical, or morphological; in this context, even such an approach does not eliminate contradictions: while determining the level words there are peripheral zones because of which it is hard to define whether it is a word or another unit; 2) the theories cannot determine a word as a linguistic universal as well, since it often has different parameters of existence in various languages» (Diachok, 2018, p. 146).

Non-word-centric approach is a universal one; that is why it has certain advantages comparing to the word-centric approach. In particular, V. M. Alpatov says that «...along with the psychologically adequate models, there should be developed the models to describe the world languages on the unified basis. The models are required to <...> detect universal properties of a language. To reach the goals going beyond the linguistic ones, non-word-centric models <...> are more appropriate than the word-centric ones» (Alpatov, 1982, p. 62; translated by author – N. D.).

First of all, the theory of nomination is connected with the detecting the way of conceptual forms of thinking interconnection. It helps to understand how nominations are created, fixed, and distributed in terms of various fragments of the objective reality.

These are the units having semantic identity in all its diversity confirmed by formal motivation, i.e. originating one unit from another at the level of form, that we will consider as structural variations of a linguistic invariant (nominatheme) not coinciding only with a word or only with a word combination in the formal context.

Identity criteria of the studied invariant (abstract unit) may be represented as follows: «1) nominatheme as a linguistic unit is able to absorb multiple differential characteristics not violating the concept of its essence; 2) nominatheme really functions in a speech in the form of one of its modifications (broadly understood – doublets); 3) nominatheme identity means doublet modification that is the total semantic identity of the counter-members; in terms of doublet modification, counter-members (doublets) always coincide both lexically and grammatically; 4) semantic and grammatical continuity of a nominatheme, i.e. the totality of textual and speech implementations of a specific nominatheme being potentially peculiar for it» (Diachok, 2018, p. 147).

It is expedient to single out nominathemes with a dominant-word (word dominant) and nominathemes with a word combination dominant. We determine each studied unit as a nominatheme of «word combination + elliptic univverb» type. It belongs to the category of structural varieties of nominatheme with the word combination dominant, i.e. it is the unit being semantically identical to a word combination. In general, nominatheme is some abstract linguistic unit implemented in verbal forms (glosses, doublets); moreover, in the specific case, for instance, a word combination and a word, being identical to it both semantically and grammatically, are the doublets of one nominatheme.

Thus, we consider each of such «derivates» as a univverbized (verbalized) equivalent of a word combination, «i.e. the word that has appeared as a result of verbal interpretation of a word combination has lexical and grammatical meaning as well as a syntactic function being absolutely identical to a word combination» (Terkulov, 2006, p. 134); and the verbal interpretation has appeared owing to the process of elliptic univverbation.

Thus, the univverb is the doublet of the corresponding word combination and verbal nominatheme implementation along with that; the nominatheme includes both of the components. «The very transformation of a word combination into a

word should be defined neither as derivation nor as lexicalization supposing semantic self-development of a verbal implementation of the initial nominatheme and decomposition of its actual identity» (Terkulov, 2008, p. 68), but as the univerbation is characterized not by changes but by preservation of the semantics of a word combination within a neologism – a word.

Consequently, a univerb should be understood as a word being semantically and grammatically identical to a word combination; the word that can differ stylistically from the (equivalent) word combination in terms of the available features of colloquialisms and slang, or the word should coincide stylistically with a word combination being a doublet of one nominatheme along with the word combination.

Univerbation may be also considered in the frameworks of Indo-European and Slavonic universology as the phenomenon is represented in the corresponding lingual products – univerbs – in the set of languages within a certain family and group.

In the English language we can find the correspondences of following types. *Identical twins – identicals*: «*She stopped to look at the two houses, Brier and Rose, like **identical twins** wearing slightly different clothing so that one could tell them apart* (<https://corpus.byu.edu/bnc/>); «*At the mercy of the 'sames': a different in the middle of **identicals**. I drowned my sorrows on the school goalposts, as football was banned* (<https://corpus.byu.edu/bnc/>). *Mass media – medias*: «*This distinction between cognitions (the informational building blocks, the stored bits of information) and specific attitudes or opinions is critical, for it not only emphasizes the public's growing dependence on the **mass media** for information but it also draws our attention to the consequences of such a dependence*» (Politics and the mass media in Britain. Negrine, Ralph. London: Routledge & Kegan Paul plc, 1992, pp. 1-115. 1624 s-units; <https://corpus.byu.edu/bnc/>); «*The opening passage of Henry James's *The Pupil* resembles the preceding extract in its in **medias res** technique, but in other respects one could scarcely find two more dissimilar beginnings to a story*» (Style in fiction. Short, Michael H and Leech, Geoffrey N. Harlow: Longman Group UK Ltd, 1987, pp. 11-146. 1663 s-units; <https://corpus.byu.edu/bnc/>). *Mobile phones – mobiles*: «*Camera crews and their front men cruised the available space looking for celebrities to interview. **BT** salesmen pushed **mobile phones***» (The floating voter. Critchley, Julian. London: Headline Book Pub. plc, 1993, pp. 1-150. 2461 s-units; <https://corpus.byu.edu/bnc/>); «*Exclusive **mobiles** and personalised names add the final touch to that special person's nursery* (Belfast Telegraph. Leisure material. 1845 s-units; <https://corpus.byu.edu/bnc/>) etc.

In the Ukrainian language there are following correspondence types. *Стати убогим – зубожіти*: «*Кого недавно ще звали приятелем, тепер величають ворогом; багатий став багатий **став убогим**, убогий багатим; жупани перевернулись на селяги, а селяги на кармазини*» (<http://www.mova.info/corpus.aspx>); «*За дванадцять років цієї дивної війни мілетяни геть **зубожіли**, насувалася голодна зима, найголодніша з усіх зим останнього дванадцятиріччя*» (<http://www.mova.info/corpus.aspx>). *Заплетсти косу – закосичити*: «*Поїсти, виспатися, вдосвіта прокинутися, умитися, **косу заплетсти** красиво, надягти ту зелену кофтинку з Міккі Маусом ...*» (<http://www.mova.info/corpus.aspx>); «*Хоч бува, як спека стомить, кетяг в тебе тут одломить пастушок засмаглий, босий, **закосичити** щоб коси юної смуглянки, кісоньки люблянки*» (korpus.org.ua). *Мобільний телефон – мобілка, мобільник*: «*Не його **мобільний телефон**, чужий. Вимкнений* (korpus.org.ua);

«Дорога **мобілка** не потрібна, для прикладу використовуємо Siemens A50 з анонімною (і стерильною) сім-картою. Вікторія вийшла, витягнула **мобільник** і знову спробувала набрати номер» (korpus.org.ua).

As for the Russian language, the corresponding types are as follows. *Переводить в цифровой формат – оцифровывать*: «Кино окончательно **переводят в цифровой формат**» (<http://www.ruscorpora.ru>); «Сейчас стало возможным **оцифровывать** издания и размещать их в Интернете, чтобы любой желающий мог, не выходя из дома, побывать в библиотеке» (<http://www.ruscorpora.ru>). *Автоматическая коробка передач – автомат*: «Иными словами, к январю 1953 новинка GM превратилась в роскошный автомобиль, в котором **автоматическая коробка передач** существовала в качестве опции» (<http://www.ruscorpora.ru>); «Коробка, можно сказать, близка к идеалу, словно за небольшой сферической рукояткой нереальный агрегат для выбора передач, а компьютерное обучающее устройство – работает быстро и чётко (как променяешь такое на бесчувственный "**автомат**"?») (<http://www.ruscorpora.ru>). *Авторитетный человек – авторитет*: «Самый **авторитетный человек** в здешней диаспоре – предприниматель Николай Дорошенко, тоже, кстати, из Узбекистана» (<http://www.ruscorpora.ru>); «Признанный **авторитет** в области баллистики, соратник Королева, он на пике научной карьеры круто изменил её направление, полностью отдавшись новой области – программированию» (<http://www.ruscorpora.ru>). *Издавать определенным тиражом – тиражировать*: «**Издавать** миллионным **тиражом** Булгакова или Пастернака?» (<http://www.ruscorpora.ru>); «Со времен Гутенберга человечество научилось **тиражировать** письменное слово, но мы, похоже, предпочитаем эпоху манускриптов, раннее средневековье...» (<http://www.ruscorpora.ru>) etc.

As for the Bulgarian language, we can observe following types. *Любопытна информация (новина) – любопытка*: «**любопытна информация** – търсената дума не е намерена» (<https://slovored.com/search/all/любопытна+информация>); «**любопытка** – непозната дума без предложения за замяна, които ги има в речника» (<https://slovored.com/search/all/любопытка>). *Найлонова торбичка – найлонка*: «Забраната се отнася за употребата, производството и вноса на **найлонови торбички** за пазаруване» (<https://dariknews.bg/novini/sviat/koia-e-dyrzhavata-koiato-prashta-v-zatvora-zaradi-prodazhba-na-najlonova-torbichka-2044877>); «Задържаха двама с наркотици, в колата имало кокаин, до нея – изхвърлени в **найлонка** 200 таблетки амфетамин» (<https://e-razgrad.bg/задържаха-двама-с-наркотици-в-колата-и/>) etc.

In the Slovak language we can find following examples. *Obývacia izba – obyvačka*: «Ale **obývacia izba** pôsobila bezducho» (http://korpus.juls.savba.sk:8080/manatee.ks/do_query?query=obývacia+izba+); «miešací stroj – miešačka, obývacia izba – **obyvačka**, ani nepatrí medzi názvy» (http://korpus.juls.savba.sk:8080/manatee.ks/do_query?query=obývacia+izba+). *Kopirovací stroj – kopírka (kopirovačka)*: «Kopirovací stroj SHARP MX-M266NV Model MX-M266N představuje multifunkční systém pro pracovní skupiny 10 až 30 uživatelů. Základem modelu je výkonná kopírka, síťová tiskárna s rychlostí 26 stran/min., barevný síťový skener a automatický obracecí podavač originálů RADF» (<https://www.adavm.cz/kopirky-sharp/kopirovací-stroj-sharp-mx-m266n-detail>); «Zložená **kopírka** vyzerá celkom dobre» (http://korpus.juls.savba.sk:8080/manatee.ks/do_query?query=kopírka). *Mobilný telefón – mobil*: «Tak potom musíte mať ešte **mobilný telefón**» (<http://korpus.juls.savba.sk:8080/manatee.ks/>

do_query?query=mobilný+telefón+); «univerbizáciou vzniká jednoslovné pomenovanie **mobil** a k nemu sa zase dotvára prídavné meno...» (http://korpus.juls.savba.sk:8080/manatee.ks/do_query?query=mobil). *Mikrovlnná rúra – mikrovlnka* (*Šiesta cena – mikrovlnná rúra Panasonic poputuje do Zlatna V*) (http://korpus.juls.savba.sk:8080/manatee.ks/do_query?query=mikrovlnná+); «*Mikrovlnka Pre mnohých je mikrovlnka zbytočnosť, nechutná zhýralosť...*» (http://korpus.juls.savba.sk:8080/manatee.ks/do_query?query=mikrovlnka) etc.

The Polish language gives us the following examples. *Kuchenka mikrofalowa – mikrofalowka, mikrofałę*: «**Kuchenka mikrofalowa** KMFE172TEX 800 z dotykowym mechanizmem otwierania oferuje najłatwiejszy dostęp do przyrządzanej potrawy. Wystarczy jeden ruch, aby drzwi otworzyły się szybko i płynnie, co oznacza niezrównaną wygodę» (https://allegro.pl/oferta/kuchenka-mikrofalowa-electrolux-kmfe172tex-8291944229?bi_s=ads&bi_m=listing%3Adesktop%3Acategoria&bi_c=MjFiMjUwNTYtZjY1MS00NzVjLWE4MjQtZjc4NDdmNjFIYjNjAA&bi_t=ape&referrer=proxy&emission_unit_id=14714322-0257-4347-88ba-1c0cdd107cc0); «**mikrofalowka** Samsung. Sprzedam **mikrofałę** Samsung jak nową. Mało używana. Jest jeszcze z folią na panelu sterowania. Sterowanie elektroniczne, moc 800 W» (<https://pl.wikipedia.org/wiki/>). *Telefon komórkowy – komórka*: «**Telefon komórkowy**, pot. **Komórka** – telefon działający w oparciu o telefonię komórkową» (https://pl.wikipedia.org/wiki/Telefon_komórkowy) etc.

Conclusions. Thus, the given above examples illustrate not only the universal character but also the activity and topicality of the described process in different languages. It is stipulated by certain intra- and extralinguistic factors: linguistic tendency to «wordness», economy of verbal efforts and graphic space etc. Materials of the research also demonstrate diverse models to form univerbs as a monoverbal speech and text implementations of «word combination + elliptic verbal univerb» nominathemes.

In our opinion, the study of univerbs represented by nouns and verbs relies upon the two main concepts. The first of them is defined as an onomasiological description. Its essence is to systematize nominathemes under consideration in onomasiological classes basing upon hierarchic dependence of three nominative characteristics: lexical and grammatical category; belonging to a lexical and semantic group of synthetic units; and onomasiological model which, in its turn, includes onomasiological basis and onomasiological attribute. The components of an onomasiological model define the structure to shape nominative meaning for every specific nominatheme implementation that is a word and a word combination corresponding to it. The second one deals with a describing process of the univerbation. Its essence is to demonstrate a formal transformation of a word combination into a word. The approach involves the development of the initial structure (a word combination) as well as a model of an adequate verbal unit.

The proposed consideration of univerbation is the specific example of the analysis. It has been performed on the basis of a complex approach to the study of verbal and linguistic nominative units. It is certain to model the nominative units in different languages in future.

References

- Alpatov, V. (1982). On two approaches to single out basic linguistic units. *Problems of linguistics*, 6, 66-74.
- Diachok, N. (2015). *Univerbation in the Russian language: structural and semantic and onomasiological description*: Thesis for the Degree of Doctor of

- Philology, speciality 10.02.02 – Russian language. O. O. Potebnia Institute of Linguistics of the Ukrainian National Academy of Sciences, Kyiv.
- Diachok, N. (2018). Univerbation as a universal lingual phenomenon. *Theoretical and applied problems of modern philology*, 6, 143-149.
- Isachenko, A. (1958). On the issue of structural typology of the vocabularies of the Slavonic literary languages. *Slavia*, 27, 3, 334-352.
- Ishchenko, I. (2003). Peculiarities of semantics and grammar of a derivative word. *Messenger of Amur University*, 3. Retrieved from <http://www.amursu.ru/vestnik/3/>
- Moiseienko, V. (2003). Once more on history of word водка (etymological description). *Slavonic Messenger*, 1, 84-95.
- Osipova, L. (2004). Suffix univerbation as a productive way to form new words in Russian colloquial speech. *The Russian language: historical background and the present: 2nd International congress of the Russian language researchers*. Retrieved from <http://www.philol.msu.ru/~rlc2004/ru/participants/psearch.php?pid=12514>
- Snitko, E. (1982). Derivation and its types in the Russian language. *Russian linguistics*, 4, 84-89.
- Sreznevskii, I. (1989). *Dictionary of Old Russian language*. Moscow.
- Terkulov, V. (2006). Once more on the basic linguistic unit. *Messenger of Lugansk National Pedagogical University named after Taras Shevchenko: «Philological sciences»*, 11 (106), 127-137.
- Terkulov, V. (2008). *Composites of the Russian language in the onomaseological context*: Thesis for the Degree of Doctor of Philological Sciences: 10.02.02 – Russian language. Gorlovka.

Resources

- <http://www.mova.info/corpus.aspx>
<http://www.natcorp.ox.ac.uk/>
<http://www.korpus.org.ua>
<https://corpus.byu.edu/bnc/>
<http://www.ruscorpora.ru>
<https://korpus.sk/>

Резюме

Дьячок Наталя, Івко Олександр

УНІВЕРБАЦІЯ ЯК ІНТЕРЛІНГВІСТИЧНИЙ ФЕНОМЕН

Постановка проблеми. Ми пропонуємо новий підхід до вивчення феномена універбації, який є універсальним для різних мов. Це є важливим як з погляду його актуальності, так і з погляду встановлення межі між принципами мовної та мовленнєвої номінації. В сучасній лінгвістиці універбацію розглядають як активний спосіб творення нових слів на базі словосполучень. Утім, декларування законів універбації не передбачає смислової тотожності «словосполучення – універб», мотиваційний тип та інші важливі особливості, що характеризують явище.

Мета: проаналізувати універбацію як активний спосіб утворення нових слів на основі словосполучень та запропонувати новий підхід до вивчення цього явища, що є універсальним для різних мов.

Методи. Дослідження ґрунтується на двох ключових методах визначення універбів у різних мовах – описовому та структурному.

Результати. Стаття ілюструє не лише універсальний характер, але й активність та актуальність описаного процесу для різних мов. Це зумовлено певними інтра- та екстралінгвістичними чинниками: мовною тенденцією до «словності», економією мовних зусиль та графічного простору тощо. Матеріали дослідження також демонструють різноманітні моделі творення універбів як моновербальних мовленнєвих та текстових реалізацій номінатем на зразок «словосполучення + еліптичний універб».

Висновки і перспективи. Гіпотеза дослідження полягає в тому, що слово будь-якої частини мови є лише однією з мовленнєвих модифікацій абстрактної (лінгвістичної) номінативної одиниці, яка (будучи структурною за своєю природою) називається номінатемою. З одного боку, її можна актуалізувати в мовленні не лише у формі слова, але й у полівербальних одиницях; з іншого боку, вона може мати будь-яке моновербальне номінативне вираження як домінанту мовної модифікації. Виходячи з цього, можна припустити, що універби здатні репрезентувати два номінативні типи відповідно – у мовному та мовленнєвому просторі. Об'єктом, що аналізується, є процес універбації у контексті його різноманітності. Паралелі аналізованого типу «словосполучення – слово» – це форми реалізації абстрактної лексичної одиниці. Вона називається номінатемою і характеризується низкою формальних і смислових особливостей, характерних лише для лексичних структур. Номінативний підхід до опису універбів дозволяє виділити полі- та моновербальні дублети основної мовної одиниці. Кожна конкретна вербальна реалізація номінатем на зразок «словосполучення + еліптичний універб» є наслідком універбалізації, номіналізації та лексикалізації, утворюючи три типи залежно від комплексу процесів фіксації окремої одиниці в мові, а також від її мовного функціонування. Запропонований розгляд універбації є конкретним прикладом аналізу, проведеного за комплексного підходу до вивчення номінативних одиниць. Надалі можливим постає вивчення й моделювання номінативних одиниць у різних мовах.

Ключові слова: словотвір, мотивація, номінатема, номінація, слово, словосполучення, універб, універбація.

Abstract

Diachok Natalia, Ivko Alexandr

UNIVERBATION AS AN INTERLINGUAL PHENOMENON

Background. We consider a new approach to the study of univerbation phenomenon, which is a universal for different languages, as rather important not only from the viewpoint of its relevance but also from a perspective of actuality of drawing a line between principles of linguistic nomination and verbal one. Modern linguistics considers univerbation as the active way to form new words basing upon word combinations. But declaration of laws of univerbation does not involve such a semantic identity as word combination-univerb, motivation type, and other important features characterizing the phenomenon.

Purpose: to analyze univerbation as the active way to form new words basing upon word combinations and propose a new approach to the study of this phenomenon, which is a universal for different languages.

Methods. The study is based on two key methods to define univerbs in different languages. They are descriptive and structural.

Results. The paper illustrates not only the universal character but also activity and topicality of the described process in different languages. It is stipulated by certain intra- and extralinguistic factors: linguistic tendency to «wordness», economy of verbal efforts and graphic space etc. Materials of the research also demonstrate diverse models to form univerbs as monoverbal speech and text implementations of «word combination + elliptic verbal univerb» nominathemes.

Discussion. Hypothesis of the study is in the fact that a word of any part of speech is only one of the speech modifications of an abstract (linguistic) nominative unit (being structural in its nature) which is called a nominatheme. On the one hand, it can be actualized in speech not only in the form of a word but also in polyverbal units; on the other hand, it can have any monoverbal nominative formation as the dominant of its language modification. Basing upon that fact, it can be assumed that univerbs are capable of representing two nominative types in language and speech area respectively. Object under analysis is univerbalizing processes in the context of their diversity. «Word combination – word» parallels of the type under analysis are forms of abstract lexical unit. It called nominatheme and characterized by a number of formal peculiarities and semantic ones typical for the lexical structures only. Nominative approach to the description of univerbs allows singling out polyverbal and verbal doublets of a basic linguistic unit. Verbal implementations of «verb combination + elliptical univerb» type nominathemes are subject to univerbalization, nominalization, and lexicalization forming three types depending on the complex of processes of their fixation in a language as well as on their linguistic functioning. The proposed consideration of univerbation is the specific example of the analysis performed on the basis of complex approach to the study of verbal and linguistic nominative units. In future it will be possible to model the nominative units in different languages.

Keywords: derivation, motivation, nominatheme, nomination, word, word combination, univerb, univerbation.

Відомості про авторів

Дьячок Наталя, доктор філологічних наук, професор, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, кафедра загального та слов'янського мовознавства, e-mail: dyachok74natalya@gmail.com

Diachok Natalia, Doctor of Science, Philology, Professor of the Department of General and Slavonic Linguistics of Oles Honchar Dnipro National University; e-mail: dyachok74natalya@gmail.com

ORCID 0000-0003-3949-3423

Івко Олександр, кандидат філологічних наук, викладач, Кременчуцький педагогічний коледж ім. А. С. Макаренка.

Ivko Olexandr, PhD, lecturer, A. S. Makarenko Kremenchug Pedagogical College.

Надійшла до редакції 28 квітня 2020 року

Прийнято до друку 26 травня 2020 року

МОВНІ ПРАКТИКИ ТА САМОІДЕНТИФІКАЦІЯ

УДК 81.161.2'27

Іванна Цар

ПОНЯТТЯ «ПАТРІОТИЗМ» У РОЗУМІННІ РОСІЙСЬКОМОВНОЇ МОЛОДІ ЗІ СХОДУ УКРАЇНИ ТА КРИМУ

У статті на матеріалі інтерв'ю з'ясовано, як молоді переселенці з Донбасу та Криму розуміють поняття «патріотизм». Виявлено критерії, за якими російськомовні молоді люди називають себе патріотами чи непатріотами. З'ясовано, що важливим складником цього поняття для них є спілкування українською мовою та реальні дії для Батьківщини, і саме через їх відсутність молодь часто не вважає себе патріотом.

Ключові слова: патріотизм, переселенці, українська мова, націоналізм, ідентичність.

Вступ. Поняття «російськомовний патріот» останніми роками стало популярним в українському політикумі та засобах масової інформації, де активно обговорюють тезу про те, що можна любити свою державу, але не спілкуватися українською мовою (Масенко, 2016; Полянська, 2016). У цьому контексті стає актуальним питання складників самого поняття «патріотизм», їхньої ієрархії і ролі в цій дефініції національної мови як одного з головних символів держави.

Теоретичне підґрунтя. Проблема сутності патріотизму і місця мови в ньому цікавить науковців не тільки у дво- чи багатомовних країнах, а й у монолінгвальних. У зв'язку з масовим поширенням у світі англійської мови часто виявом патріотизму, зокрема для молоді, є спілкування своєю національною мовою, а не англійською, оскільки англійську розглядають як загрозу культурній ідентичності. Наприклад, дослідження ставлення до англійської мови серед турецьких студентів показали, що молоді люди негативно реагують, коли турки (навіть під час навчального процесу) між собою розмовляють англійською (Karahana, 2007, p. 77). Для деяких етносів мовний патріотизм стає одним з найважливіших способів позиціонувати себе як окрему націю (Hálfðanarson, 2005).

Лінгвісти розглядають патріотизм разом з націоналізмом, аналізуючи роль мови у конструюванні національної ідентичності (Oakes, 2001). У випадку двомовного середовища в Україні вказані питання постають особливо гостро, оскільки російськомовні українці під впливом суспільно-

політичних подій переживають кризу ідентичності (Гараненко, 2019). Йдеться передусім про переселенців з окупованих регіонів України.

Проблему складників поняття «патріотизм» висвітлюють нещодавні дані дослідження Фонду «Демократичні ініціативи» та соціологічної служби Центру Разумкова з 13 до 18 грудня 2019 року (Патріотизм, 2020). Дотичні проблеми представлено в аналітичному огляді становища української мови в Україні, здійсненого добровольчим рухом «Простір свободи» (Становище, 2019). Та у зв'язку з російською агресією сучасні соціологічні розвідки, на жаль, не містять даних з окупованих регіонів. Бракує на сьогодні і досліджень, у яких би йшлося про самоідентифікацію та ціннісні настанови тих, хто виїхав з цих територій, зокрема молоді. Адже для них зі зміною місця проживання відбулася також зміна мовного та інформаційного середовища. Це, власне, зумовлює актуальність нашої наукової розвідки.

Мета статті – з'ясувати, чи вважають себе молоді переселенці з Донбасу та Криму патріотами, що впливає на їхню самоідентифікацію, як вони розуміють поняття «патріотизм» і чи, на їхню думку, українська мова є складником цього поняття.

Методи та матеріал дослідження. Для збирання матеріалу застосовано метод мовної біографії. Проаналізовано 20 інтерв'ю молодих (17 – 28 років) переселенців з Донбасу та Криму, які зараз проживають у м. Києві. Інтерв'ю записано впродовж 2019 – 2020 рр. У запропонованій розвідці розглянемо відповіді інформантів на запитання «Чи вважаєте себе патріотом?». Крім конкретних відповідей «так» чи «ні», респондентів просили пояснити свою позицію, що дало змогу виявити тенденції, які за допомогою анкетування було б складно помітити. Зауважимо, що дослідження не є кількісним і не претендує на статистичну достовірність, однак дає змогу зрозуміти певні мотиви самоідентифікації респондентів.

Результати дослідження. Філософський енциклопедичний словник трактує патріотизм як любов до батьківщини, відповідальність за її долю і готовність служити її інтересам, а в разі потреби самовіддано боронити здобутки свого народу (Шинкарук, 2002, с. 471). За визначенням, вміщеним у Академічному тлумачному словникові української мови, патріотом є той, хто любить свою батьківщину, відданий своєму народові, готовий для них на жертви й подвиги (Білодід, 1975, с. 97). Необхідно зауважити, що молодь або взагалі не розуміла значення цього поняття, або давала відповіді, які лише частково стосуються цього усталеного визначення. На запитання «Чи вважаєте себе патріотом?» лише половина опитаних відповіла ствердно.

Першою причиною негативних відповідей є те, що російськомовна молодь зазвичай тлумачить поняття «патріотизм» як «націоналізм», а «націоналізм», своєю чергою, як «нацизм», «фашизм». Крім того, поняття «патріотизм» інформанти часто пов'язують з популізмом. Таке викривлене розуміння сформоване, ймовірно, українським медіа-дискурсом, у якому націоналістів здебільшого позиціонують як екстремістів, лжепатріотів чи представників так званої шароварщини. Тому молоді люди з обережністю ставляться до цього питання, не називаючи себе патріотами. Поняття «патріотизм» для них перебуває в одному категорійному полі з поняттями «українська мова» і «політика», «влада» й часто має виразну негативну конотацію: А. (17 р., Луганськ) *Та просто...Просто есть такие люди /*

патриоты там / которые сильно преследуют свою цель / и вот они бьются кулаком в сердце / и давайте украинский язык / и на радио / и телевизор / и везде... За словами В. Васютинського, праві погляди значущіше корелюють з україно-, а ліві – з російськомовністю унаслідок переплетіння політико-ідеологічних та історико-географічних чинників (Васютинський, 2008, с. 49).

Патріот у розумінні багатьох інформантів – це фанатик, який ненавидить все неукраїнське: А. (18 р., Маріуполь) *Просто сейчас само слово «патриот» / понятие / оно как-то искажено // Люди воспринимают себя патриотами / если они говорят плохо о другой стране // Таким патриотом я себя не считаю //*; Д. (17 р., Маріуполь) *Просто патриотизм он проявляется в разных как бы сферах // Одно дело там политика... Для кого-то это политика / для кого-то это волонтерство / для кого-то это / я не знаю / помощь бедным // Но как бы... Но человек может просто не любить типа Украину / но помогать людям / которые живут в Украине / на Донбассе том же / или бедным там / бездомным помогать // И я считаю / что этот человек делает для страны больше / чем тот человек / который сидит на диване и говорит / что я патриот / я люблю свою страну // І.¹ Ты патриот? Д. Нет // Я думаю / нет // Ну как бы в моём понимании нет //*

Друга причина полягає в тому, що для опитаних одним з основних складників поняття «патріотизм» є спілкування українською мовою. Саме через відсутність спілкування українською російськомовні молоді люди неохоче називають себе патріотами: І. *Чи вважаєте себе патриотом? Р. (17 р., Маріуполь) Ні / не вважаю // І. А чому? Р. Ну бо-о-о... я не дуже спілкуюсь українською мовою / я не підтримую нічийх інтересів з нашої влади / тобто... Я навіть не знаю // І. Взагалі вважають / що патриот / це той / що любит свою державу // Р. Так // І. От що ти свою державу не любиш? Р. Люблю / але ніяк не проявляю своєї любові до держави //*; Л. (18 р., Маріуполь) *В принципе да // Считаю // Просто / возможно / я не всегда придерживаюсь вот то / что нужно разговаривать только на украинском языке-е-е / возможно / вот где-то оплошности // Незважаючи на те, що інформанти володіють українською на пасивному рівні та подеколи сприймають інформацію нею (дивляться фільми, слухають музику), якраз активне використання української мови на практиці для них є характерною рисою патріота.*

Патріотизм, на думку російськомовної молоді, має виявлятися в дії, а не словах: І. *Хто такий патриот? О. Тот / кто любит свою страну и делает что-то для неё // Не могу сказать/ что я активная е-е-е гражданка Украины / но-о-о... я... единственное / наверно / что я делаю / это не выступаю против // (сміється)*

На відповіді інформантів впливає також тривале перебування на непідконтрольних українській владі територіях. Дехто з молодих людей переживає кризу ідентичності, не може остаточно асоціювати себе з однією державою, хоча й прагне цього:

М. (18 р., Севастополь) *Ну для мене це взагалі дуже важливе питання та важливе слово / тому я поки що не можу сказати / що я патриот //*

¹ Тут і далі – інтерв'юер.

І. А чому? М. *Ну-у-у так / я люблю св... цю країну/ я сюди приїхала / не дивлячись ні на що/ але-е-е мені здається/ що-о-о / мабуть / дець в серці я патріот / але щоб це довести хоча б самій собі / треба щось ще зробити таке важливе // І. Що / наприклад? М. Ну поки що не знаю // (сміється)*
І. Коли ти зможеш сказати / «Я патріот!»? М. *Перестати поділяти свою сім'ю на-а-а українців та росіян // І. А в тебе що є росіяни? М. Так / багато // Перестати відносити себе до якихось інших національностей / бо в мене також є дуже... взагалі багато чого / пов'язаного з іншою країною / з Росією / і я не можу поки що її взагалі забути // І. А яка твоя національність? М. Українська // І. Ти хочеш забути Росію? М. Не те / що забути / але трішки зменшити ось все / те / що тримає мене там // І. Тобто ти орієнтуєшся на Україну на майбутнє? М. Так //*

Зверніть увагу, що респондентка навіть виправляє фразу «свою країну» на «цю країну». Це може свідчити про те, що на підсвідомому рівні вона поки що не сприймає Україну як рідну землю. Проте хоча в М. багато родичів росіян та батько росіянин, вона вважає себе україркою і своє майбутнє пов'язує з Україною. Крім того, вказуючи рідну мову, М. назвала рідною і українську, і російську, але якби треба було вибрати тільки одну, то вибрала б українську.

Відповіді на інші питання інтерв'ю показали, що інформанти часом соромляться, що недостатньо володіють українською, прагнуть, щоб в майбутньому діти спілкувалися українською, і самі готові повністю перейти на українську, якщо більшість навколо спілкуватиметься нею.

Молоді люди, які вважають себе патріотами, аргументують свою позицію переважно тим, що живуть в Україні (хоч могли б виїхати за кордон) і їм подобається її мова (хоч і не спілкуються нею), культура, традиції: Н. *Скорее да / чем нет // Мне нравится моя страна / в принципе... Я понимаю / что в нас сложная ситуация и всё такое // Именно это мне не нравится // Но наша страна / наш язык / символика мне нравится // И я готова помочь стране по мере своей возможности // Есть / конечно / желание работать вне неё / но это не значит / что я собираюсь её бросить //*; В. (28 р., Лутугине) *Так / тому що я залишився в Україні / а багато з моїх знайомих поїхали в Росію / бо там зарплати більші і нібито російськомовне середовище і пропаганда / що тут можуть загребти в армію / послати в АТО і так далі / воювати проти / значить / місцевого населення / мирне населення бомбити / і так далі // Більшість поїхали не через це / а просто через те / що там вищі зарплати // Їм було байдуже / що тут Україна //*; О. (27 р., Донецьк) *Не хочу емігрувати // Напевно / тому я й вважаю себе патріотом // Хоча більшість моїх знайомих кажуть / «Та нашо воно тобі треба?! Поїдь закордон! Будеш там нормально заробляти і-і нормально жити //*

Проте навіть бажання жити в Україні в багатьох зводиться суто до прагматичних мотивів: тут кращі умови, ніж на окупованих територіях. Україна для них постає не як цінність, Батьківщина, а насамперед як засіб досягнення цілей: В. (17 р., Донецьк) *Да // Я ж сюди приїхала // (сміється) В принципі я могла там [в Донецьку] остатися / но я хочу сюди // Здесь больше возможностей //*; А. (17 р., Луганськ) *Ну... Не то що люблю [Україну] // Нормально отношусь как бы // Ну я ж приїхала сюди учитися... Потому что тут лучшие условия / чем... І. А якби в тебе була можливість емігрувати / ти б емігрувала? А. Да // І. Куди? А. В Америку // (сміється) Там хорошо // Там лучше //*

Показово, що у відповідях інформантів відсутні деякі з рис патріота, представлені у словникових дефініціях: відповідальність за долю Батьківщини, готовність на жертви заради власного народу (див. таблицю). Схожі результати отримали соціологи Центру Разумкова в 2015 р., досліджуючи проблему зв'язку мови і патріотизму: «Дуже помітні відмінності спостерігаються в питанні готовності захищати свою країну. Зокрема, 46 % російськомовних респондентів не готові виступити на захист країни в будь-який спосіб (із зброєю в руках чи участю у волонтерському русі), лише 9 % з них готові взяти зброю в руки, ще 24 % готові до волонтерської діяльності»² (Особливості ідентичності, 2016, с. 85).

Таблиця 1 – Основні риси патріота (думка російськомовної молоді)

Патріот	Непатріот
живе в Україні, хоч міг би виїхати	не спілкується українською
подобається українська мова, культура, традиції	не підтримує націоналістів

Українська мова посідає важливе місце в ідентифікації респондентів себе з патріотом чи непатріотом, навіть незважаючи на те, що всі опитані є російськомовними в побуті. Цікаво, що відповіді інформантів-переселенців дещо різняться з нещодавніми даними соціологів про складники патріотизму українців з інших регіонів (без урахування окупованих територій), за якими спілкування державною мовою не є основним складником патріотизму (лише 35%), натомість на першому місці любов до своєї країни (80%) і готовність захищати її, якщо треба – зі зброєю (64%) (Патріотизм, 2020). Л. Нагорна зазначає, що на Сході й Півдні України основним критерієм патріотизму є не мова, а реальні справи, спрямовані на загальне благо (Нагорна, 2008, с. 304). Проте бачимо, що для молодих переселенців з цих територій спілкування українською мовою і любов до неї є одними з головних критеріїв патріотизму. Водночас варто зазначити, що більшість інформантів назвала рідною мовою російську. Лише четверо з двадцяти опитаних вказали рідною українську мову, аргументуючи це тим, що вони живуть в Україні або вона їм подобається.

Проаналізовані відповіді розкривають проблему національної ідентичності російськомовної молоді. У багатьох опитаних сформована не національна, а глобальна ідентичність; вони мобільні, не прив'язані до країни почуттями любові чи обов'язку, здатні пристосовуватися: Х. (19 р., Крим) *Это очень сложно как-то сказать // Вот я не испытываю вот такую любовь прям к Крыму // Я считаю / что ты больше привязан к людям / нежели к месту // И сейчас вот я живу там в Киеве / я люблю Киев / я могу там жить в каком то Амстердаме / я буду его тоже любить // Я знаю / что это неправильно вот // Я это понимаю / но...*

Досліджуючи глобалізаційні процеси, С. Герегова зазначає, що вони можуть призвести до втрати національних культур, їхнього «розчинення» в загальному наднаціональному просторі (Герегова, 2014, с. 126). Адже втрачаються одні з основних чинників, що впливають на формування

² Опитано російськомовних з різних регіонів, не лише вихідців зі Сходу та Криму.

національної ідентичності: спільна мова і культура, усвідомлення спільної історичної території (Козловець, 2009, с. 71).

Поширеним феноменом є регіональний патріотизм: Н. (18 р., Стаханов) *Я люблю свою исконную землю / родину / там / где я родилась / так и Украину в целом // Мне нравится украинский народ / украинские традиции //* Зверніть увагу, інформантка спочатку говорить про любов до рідної Луганщини, яку називає батьківщиною, і лише потім – про любов до України загалом. Деякі опитані, що є вихідцями з Донецької та Луганської областей, хоч і не перестають зовсім асоціювати Донбас з Україною, проте вже розуміють його як «іншу територію».

Необхідно зауважити, що «рідна «мова», «національність» і «патріотизм» для багатьох представників російськомовної молоді є поняттями радше символічними. Вони пов'язані територіальним принципом: яукраїнець, тому що живу в Україні; рідна мова українська, тому що живу в Україні; патріот, тому що залишився жити в Україні. Лише четверо інформантів, відповідаючи, згадали про якісь почуття до України.

Якби ми послуговувалися анкетуванням, то відповіді інформантів видалися б напрочуд позитивними: російськомовні молоді люди вважають рідною українську мову, називають себе українцями і патріотами. Проте їхні мовні біографії розкривають сутність декларативного сприйняття цих категорій. Наприклад, інформантка Н. (18 р., Маріуполь, Донецька обл.) вважає себе україночку за національністю і патріоткою, називає рідною мовою українську, проте зазначає, що повністю обходиться без української мови і використовує її тільки у навчальному процесі; усю інформацію, не пов'язану з навчанням, споживає російською або англійською; байдужа до будь-яких громадських заходів, пов'язаних з річницею подій Революції Гідності, Голодомору та ін., не голосує на виборах і не цікавиться політикою взагалі. Інший приклад: А. (18 р., Алчевськ, Луганська обл.), як і Н., вважає себе україночку і патріоткою, а рідною мовою – українську, проте, на відміну від Н., переходить у багатьох побутових ситуаціях на українську; читає українською цілеспрямовано, щоб покращити свої навички спілкування нею; хоче, щоб діти в майбутньому володіли українською. Перед нами дві російськомовні дівчини-однолітки з однаковими відповідями на визначальні для національної ідентифікації питання, але з абсолютно різним ставленням до української мови та всього українського в реальних повсякденних ситуаціях. Отже, для цілісного розуміння ціннісних настанов молоді разом з поняттями патріотизму, рідної мови та національності необхідно враховувати їхню національну свідомість, наявність або відсутність національної ідеї.

Висновки. На думку молодих російськомовних переселенців з Криму та Донбасу, основними складниками поняття «патріотизм» є такі: 1) спілкування українською мовою; 2) підтримка націоналістичних ідей; 3) бажання жити в Україні, незважаючи на складну соціально-економічну ситуацію в країні; 4) любов до української мови, культури, традицій. Одні молоді люди виважено, обережно ставляться до визнання себе патріотами через відсутність реальних дій для Батьківщини та спілкування українською, інші – вкладають у поняття «патріотизм» радше символічний зміст. Водночас вони переважно пов'язують своє майбутнє з Україною. Риси патріота, виявлені у відповідях переселенців з окупованих територій, відрізняються від даних з інших регіонів України. Це свідчить про потребу проведення цільових масових опитувань,

зокрема порівняльних. Необхідно також детальніше дослідити проблему національної та мовної ідентичності російськомовної молоді.

Бібліографія

- Білодід, І. К. (Ред.) (1975). *Словник української мови*. (Том 6). Київ: Наукова думка.
- Васютинський, В. О. (2008). Психологічні бар'єри мовної українізації. *Мова і культура*, 10, 46-53.
- Герегова, С. (2014). Проблема збереження національної ідентичності українців в умовах глобалізації. *Українознавчий альманах*, 15, 125-128.
- Козловець, М. А. (2009). *Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Масенко, Л. Т. (2016). *Якою мовою говорить патріотизм?* Отримано з <https://language-policy.info/2016/11/уакоуу-мовоуу-ховорут-patriotyzm/>
- Нагорна, Л. П. (2008). *Регіональна ідентичність: український контекст*. Київ: Ін-т політ. і етнонац. дослідж. ім. І. Ф. Кураса НАН України.
- Особливості ідентичності окремих мовних і національних груп (2016). Отримано з http://razumkov.org.ua/uploads/article/NSD161_cat.pdf
- Патріотизм, мова та зовнішньополітичні пріоритети – громадська думка України (2020). Отримано з https://dif.org.ua/article/%20patriotyzm_mova%20%20
- Полянська, Я. (2016). *Мовне питання: чи має патріот говорити українською?* Відновлено з <https://www.radiosvoboda.org/a/27933326.html>
- Становище української мови в Україні у 2019 році (2019). Отримано з <http://dobrovol.org/files/2019/mova-2019.pdf>
- Тараненко, О. (2019). Міфологізований регіональний патріотизм: витоки та конфліктний потенціал. *Збірники наукових праць професорсько-викладацького складу ДонНУ імені Василя Стуса*, 1, 162-165. Отримано з <http://jpv.s.donnu.edu.ua/article/view/7163>
- Шинкарук, В. І. (Ред.) (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.
- Hálfdanarson, G. (2005). From Linguistic Patriotism to Cultural Nationalism: Language and Identity in Iceland. In A. K. Isaacs (Ed.), *Language and identities in historical perspective* (pp. 55-66). Piza: Edizioni Plus.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Cankaya University Journal of Arts and Sciences*, 1 (7), 73-87. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/cankujas/issue/4013/52994>
- Oakes, L. (2001). *Language and National Identity: Comparing France and Sweden*. Amsterdam: John Benjamins.

References

- Bilodid, I. K. (Red.) (1975). *Slovnýk ukraínskoi movy*. (Tom 6). Kyiv: Naukova dumka.
- Vasiutynskyi, V. O. (2008). Psykholohichni bariery movnoi ukrainizatsii. *Mova i kultura*, 10, 46-53.
- Herehova, S. (2014). Problema zberezhennia natsionalnoi identychnosti ukraintsiv v umovakh hlobalizatsii. *Ukrainoznavchyi almanakh*, 15, 125-128.
- Kozlovets, M. A. (2009). *Fenomen natsionalnoi identychnosti: vyklyky hlobalizatsii*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka.

- Masenko, L. T. (2016). *Yakoiu movoiu hovoryt patriotyzm?* Retrieved from <https://language-policy.info/2016/11/yakoyu-movoyu-hovoryt-patriotyzm/>
- Nahorna, L. P. (2008). *Rehionalna identychnist: ukrainskyi kontekst*. Kyiv: In-t polit. i etnonats. doslidzh. im. I. F. Kurasa NAN Ukrainy.
- Osoblyvosti identychnosti okremykh movnykh i natsionalnykh hrup (2016). Retrieved from http://razumkov.org.ua/uploads/article/NSD161_cat.pdf
- Patriotyzm, mova ta zovnishnopolitychni priorityty – hromadska dumka Ukrainy (2020). Retrieved from https://dif.org.ua/article/%20patriotyzm_mova%20%20
- Polianska, Ya. (2016). *Movne pytannia: chy maie patriot hovoryty ukrainskoiu?* Retrieved from <https://www.radiosvoboda.org/a/27933326.html>
- Stanovyshche ukrainskoi movy v Ukraini u 2019 rotsi (2019). Retrieved from <http://dobvol.org/files/2019/mova-2019.pdf>
- Taranenko, O. (2019). Mifolohizovanyi rehionalnyi patriotyzm: vytoky ta konfliktnyi potentsial. *Zbirnyky naukovykh prats profesorsko-vykladatskoho skladu DonNU imeni Vasylia Stusa*, I, 162-165. Retrieved from <http://jpvs.donnu.edu.ua/article/view/7163>
- Shynkaruk, V. I. (Red.) (2002). *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk*. Kyiv: Abrys.
- Hálfdanarson, G. (2005). From Linguistic Patriotism to Cultural Nationalism: Language and Identity in Iceland. In A. K. Isaacs (Ed.), *Language and identities in historical perspective* (pp. 55-66). Piza: Edizioni Plus.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Cankaya University Journal of Arts and Sciences*, 1 (7), 73-87. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/cankujas/issue/4013/52994>
- Oakes, L. (2001). *Language and National Identity: Comparing France and Sweden*. Amsterdam: John Benjamins.

Резюме

Цар Іванна

ПОНЯТТЯ «ПАТРІОТИЗМ» У РОЗУМІННІ РОСІЙСЬКОМОВНОЇ МОЛОДІ ЗІ СХОДУ УКРАЇНИ ТА КРИМУ

Постановка проблеми. В українському політикумі та засобах масової інформації активно обговорюють тезу про те, що можна любити свою державу, але не спілкуватися українською мовою. У цьому контексті стає актуальним питання змісту поняття «патріотизм» з погляду російськомовної молоді.

Мета статті. Мета цієї статті – з'ясувати, чи вважають себе молоді переселенці з Донбасу та Криму патріотами, що впливає на їхню самоідентифікацію, як вони розуміють поняття «патріотизм» і чи, на їхню думку, українська мова є складником цього поняття.

Методи дослідження. Для збирання матеріалу застосовано метод мовної біографії. Проаналізовано 20 інтерв'ю молодих (17 – 28 років) переселенців з Донбасу та Криму, які зараз проживають у м. Києві. Розглянуто відповіді інформантів на запитання «Чи вважаєте себе патріотом?».

Основні результати дослідження. З'ясовано, що російськомовна молодь часто не називає себе патріотом через те, що не спілкується українською мовою і не підтримує націоналістів. Крім того, для молодих людей важливо виявляти свою любов до Батьківщини реальними діями. Переселенці нерідко вкладають в поняття «патріотизм» радше символічний зміст, керуючись здебільшого прагматичними мотивами. У відповідях інформантів відсутні деякі з рис патріота, представлені у словникових дефініціях: відповідальність за долю Батьківщини, готовність на жертви заради власного народу. Дехто з інформантів вагається з відповіддю, оскільки не може ідентифікувати себе тільки з однією державою. Результати дослідження розкривають проблему національної ідентичності російськомовної молоді. У багатьох опитаних сформована не національна, а глобальна або регіональна ідентичність. Водночас більшість пов'язує своє майбутнє з Україною.

Висновки і перспективи. На думку молодих російськомовних переселенців з Криму та Донбасу, основними складниками поняття «патріотизм» є 1) спілкування українською мовою; 2) підтримка націоналістичних ідей; 3) бажання жити в Україні, незважаючи на складну соціально-економічну ситуацію в країні; 4) любов до української мови, культури, традицій. Дослідження виявляє потребу проведення цільових масових опитувань у середовищі російськомовної молоді з різних регіонів України.

Ключові слова: патріотизм, переселенці, українська мова, націоналізм, ідентичність.

Abstract

Tsar Ivanna

THE CONCEPT OF PATRIOTISM IN THE UNDERSTANDING OF RUSSIAN-SPEAKING YOUTH FROM THE EAST OF UKRAINE AND THE CRIMEA

Background. The Ukrainian politicians and mass media actively discuss the thesis that you can love your country but not speak Ukrainian. In this context, the question of the content of the concept «patriotism» from the point of view of Russian-speaking youth becomes relevant.

Purpose. The purpose of this article is to find out whether young migrants from the Donbass and Crimea consider themselves patriots, what affects their self-identification, how they understand the term «patriotism» and whether, in their view, Ukrainian is a component of this concept.

Methods. The language biography method was used to collect the material. 20 interviews of young (17-28 years old) migrants from Donbass and Crimea who currently reside in Kyiv were analyzed. The informants answered the question «Do you consider yourself a patriot?»

Results. It has been found that Russian-speaking youth often do not call themselves patriots because they do not speak Ukrainian and do not support nationalists. In addition, it is important for young people to express their love for the Motherland through real actions. Driven largely by pragmatic motives migrants often put in the concept «patriotism» symbolic content. The informants' answers do not contain

some of the patriot features represented in the dictionary definitions: responsibility for the Motherland's fate, readiness to sacrifice something for the sake of their nation.

Some of the informants hesitate to answer because they cannot identify themselves with only one state. The results of the study reveal the problem of Russian-speaking youth national identity. Many of the respondents have not a national but global or regional identity. At the same time, most connect their future with Ukraine.

Discussion. According to young Russian-speaking migrants' opinion, the main components of the concept of «patriotism» are 1) communication in Ukrainian; 2) support for nationalist ideas; 3) the desire to live in Ukraine, despite the difficult socio-economic situation in the country; 4) love for the Ukrainian language, culture, traditions. The study identifies the need for targeted mass surveys in environment of Russian-speaking youth from different regions of Ukraine.

Keywords: patriotism, migrants, Ukrainian language, nationalism, identity.

Відомості про автора

Цар Іванна, кандидат філологічних наук, молодший науковий співробітник, відділ стилістики, культури мови та соціолінгвістики Інституту української мови НАН України (Україна), e-mail: vakavaka7@gmail.com

Tsar Ivanna, PhD, Institute of the Ukrainian Language of National Academy of Sciences of Ukraine (Ukraine), the Department of Stylistics, Language Culture and Sociolinguistics, Junior Researcher, e-mail:vakavaka7@gmail.com

ORCID 0000-0002-9764-5758

Надійшла до редакції 03 квітня 2020 року

Прийнято до друку 31 травня 2020 року

Галина Лотфі Гаруді

ДВОМОВНА МОДЕЛЬ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано переваги та недоліки білінгвальних програм навчання школярів. Розглянуто освітній ландшафт для двомовних шкіл, громад, міст і країн багатомовного світу, двомовні моделі навчання на основі світового досвіду та сучасних підходів до білінгвальної шкільної освіти. Запропоновано дотримання сильної двомовної моделі, яка містить багато типів двомовних програм, що можуть застосовуватися для задоволення потреб меншин.

Ключові слова: білінгвізм, білінгвальна освіта, методи, програми, підходи.

Вступ. За останні роки дедалі частіше постає питання про використання інноваційних форм і методів викладання мов, застосування нових підходів. Важливим завданням є вироблення раціональних підходів до опанування рідної та іноземної мов у процесі двомовного навчання (Кожушко, 2014). У нашій країні державною мовою є українська, що закріплено у статті 10 Конституції України, але значна кількість людей має іншу рідну мову, відмінну від державної. Масовий білінгвізм в Україні є наслідком, зокрема, тривалого процесу мовнокультурної асиміляції під час радянської влади. Набуття Україною державної незалежності зупинило цей рух, але ми досі залишаємося у невизначеній і хиткій позиції, тоді як завдання збереження і зміцнення незалежності вимагає різкої зміни вектора двомовного розвитку. Політики досі обговорюють питання узаконення двомовності. У разі прийняття двомовності на законодавчому рівні у мовному та культурному просторі України фактично буде встановлено «українсько-російський білінгвізм», який співіснуватиме з багатомовністю «мовних меншин» в офіційній практиці та канцелярській роботі. Але на практиці мовно-культурне різноманіття набагато вужче, оскільки основний культурно-політичний акцент – не на мовах меншин, а на «українському білінгвізмі», що склався історично, і може стати потужним чинником консолідації багатонаціонального українського суспільства. Тому вирішення проблем, пов'язаних з офіційним та, що важливіше, реальним білінгвізмом в Україні, спрямоване передовсім на досягнення суспільного компромісу. Зокрема, важливою проблемою на сьогодні є вибір ефективної моделі освіти для білінгвального суспільства.

Теоретичне підґрунтя. Термін «білінгвізм» використовували ще в XIX ст. Пізніше у роботі Е. Хаугена (Haugen, 1950) було детально обґрунтовано основні ідеї теорії мовної взаємодії, зокрема така: феномен

білінгвізму означає, що один народ асимілюється з іншим. Існування цього явища в наш час не може означати нічого іншого. Відмінність полягає лише у засобах досягнення, однак мета залишається незмінною.

Білінгв – це людина, яка володіє двома мовами, що забезпечує їй можливість міжкультурної комунікації. Індивідуальний білінгвізм збагачує людину. Але, на відміну від індивідуального білінгвізму, який властивий мовній поведінці окремих індивідів, білінгвізм у загальнонаціональному спілкуванні в рамках єдиної держави є надлишковим і неприродним явищем, адже, на думку О. Бондар, коли він набуває риси «повного розподілу, то несе національній спільноті загрозу руйнування основ її духовної ідентичності» (Бондар, 2003).

Двомовність зумовлює колоніальну залежність країни. Друга мова поступово перебирає на себе функції рідної мови, тому є реальна небезпека зникнення рідної мови. Багато вітчизняних та закордонних соціолінгвістів інтерпретують феномен масового білінгвізму, який переживає певна національна спільнота, як певний етап процесу витіснення однієї мови іншою. У цьому контакті двох мов одна прагне домінувати, а інша – стає другорядною. У такому процесі генетична структурна близькість мов полегшує процес поглинання підлеглої мови домінантною, водночас внаслідок білінгвізму спостерігається роздвоєння внутрішнього світу мовця.

Розглянемо ситуацію в європейських країнах з кількома офіційними мовами. Бельгія має три офіційні мови: нідерландська, якою розмовляє більшість населення, французька та німецька. Швейцарський народ використовує чотири мови: ретороманську, французьку, німецьку, італійську. Офіційними мовами Канади є англійська і французька. Але у Бельгії, Швейцарії, Канаді наявність кількох мов не є руйнівним явищем для країни, оскільки існують інші великі країни, де мови цих меншин є державними. Так, в Італії офіційною мовою є італійська, у Франції – французька, Німеччині – німецька.

В Україні ситуація інша. Послаблення позиції української мови як єдиної державної призведе не лише до звуження сфер її використання, але й до забуття та незнання історії країни, адже мова тісно пов'язана з історією народу – носієм цієї мови, з історією культури, з форматом її культурно-історичної території. Мова – це інтегратор суспільства й культури, вона охоплює усі сфери суспільного життя: освіту, науку, мистецтво, театр, політику, повсякденну культуру. Рідна мова є одним з найважливіших засобів формування патріотичних почуттів, вираженням національної культури. Не маючи власної мови, своєї історії, українці перестануть бути українцями.

Жодна держава світу не була сформована як ненаціональна. Єдине консолідоване суспільство може бути сформоване на основі спільної ментальності, спільної мови, оскільки це явище визначає самоідентифікацію нації. За словами Г. Євсєєвої, рідна мова забезпечує ефективне функціонування національного організму в усіх його проявах: політичних, економічних та культурних (Євсєєва, 2009, с. 4). І оскільки саме мова є основною ознакою нації, то боротьба за державність української мови – це боротьба за українську державу. У національній державі ідентифікуються такі поняття, як держава, нація і мова. Досконале знання державної мови і висока культура спілкування – це сигнали освіти та інтелекту.

Сучасні наукові та політичні дискусії щодо обґрунтованості двомовної освіти в Україні зумовлені не в останню чергу тим, що серед критиків та прибічників немає єдиного розуміння самого поняття двомовна освіта.

З одного боку, є ті, які класифікують будь-яку освітню програму, прийняту для двомовного студента, як двомовну, незважаючи на їхні навчальні цілі, або вважають її метою першу мову (L1) і другу (L2) – як мови навчання. Якщо у класі присутні двомовні учні, то будь-який підхід класифікують як двомовний. З іншого боку, є інша позиція, у межах якої суворо диференціюють двомовний та одномовний підходи. Тому перед подальшим обговоренням особливостей двомовної освіти необхідно уточнити поняття двомовна освіта. Поступовий прогрес у визначенні та встановленні типології наявних двомовних моделей освіти можна знайти в Cummins (2010), May (2010). Найбільш актуальні позиції сформульовано у (Baker, 2011; García, 2009a, May & Dam, 2014). На нашу думку, двомовна освіта полягає в отриманні необхідної інформації за період навчання двома мовами. Інакше кажучи, двомовна освіта вимагає спеціальних інструкцій для двомовних студентів двома мовами (Cummins, 2010). Така двомовна програма має передбачати пряме двомовне навчання, де більшість програм викладають учням рідною мовою з поваги до рідної мови дітей та до їхнього походження, що робить їх навчання набагато простішим і веселішим. Яскравим прикладом конкретної ситуації, про яку ми говоримо, може бути ESL (English Second Language), тобто навчання дітей, для яких англійська є другою мовою. Ця ситуація не охоплює навчальні програми, де учні L2 просто вивчають іншу мову як окремий предмет. Двомовні програми передбачають оволодіння обома мовами у процесі досягнення результатів навчання, що забезпечує навчальний зміст, це переважно навчання мовою меншини або мовою, яку ми можемо назвати цільовою.

Мета статті: аналіз та обґрунтування доцільності використання ефективної моделі білінгвальної шкільної освіти, а також коректного оцінювання її результатів з урахуванням світового наукового та педагогічного досвіду.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз наукової та науково-методичної літератури з питань систем двомовного навчання в різних країнах та оцінювання його ефективності; систематизація та узагальнення попереднього педагогічного і методичного досвіду.

Результати дослідження. Розвиток програм та методів впровадження двомовної освіти. Нашим важливим завданням є визначення типів білінгвальної освіти¹. Багато фактів визначають кожну окрему програму, залежно від кількості студентів, освітніх цілей, і цілей кожної програми. При цьому може бути визначено вибіркового (факультативний), непрямий, субтрактивний і адитивний типи білінгвізму. В окремих сферах існують і додаткові підходи.

Факультативні білінгви – це люди, які вивчають додаткову мову, зазвичай вона є для них пріоритетом та засобом соціального та освітнього просування для власних цілей. Такий контекст дуже часто зображують як

¹ Усвідомлення проблем у сфері двомовної освіти дає підставу для порівняльних та оцінювальних досліджень. На сьогоднішній день відома обмежена кількість поглиблених етнографічних розвідок у цьому напрямі. Hornberger (1988), вивчаючи програми освіти мови кечуа в Перу, був одним з перших і залишається одним із найвпливовіших дослідників програми Quichua в Еквадорських Андах, в той час як McCarty (2012) надає велику етнографічну історію мовної підготовки. May (1994), який став всесвітньо відомим своїм критичним підходом до білінгвізму та мультикультуралізму, надає порівняльний етнографічний звіт Річмондської дорожньої школи в Окленді (Нова Зеландія). Ці етнографічні розвідки слугують корисним фоном для подальших досліджень.

допоміжний білінгвізм, коли навчання розглядають як соціально-пізнавальне й освітнє благо. Самі учні, так само як і широке суспільство, згодні з цим питанням. Наприклад, дитина з адитивної двомовної групи може бути учнем, який приймає як обидві мови, так і країну, де він вивчає дві державні мови.

Непрямі білінгви – це люди, які мають потребу у вивченні іншої мови через те, що їхня рідна мова (L1) не є мовою суспільства, у якому вони зараз перебувають. Такі непрямі білінгви, в основному, є іммігрантами або тими, які належать до меншості.

Явище субтрактивного білінгвізму виникає, коли рідна мова (L1) стає перешкодою для двомовних людей і має негативний вплив на досягнення суспільного рівня L2. Іспанська мова є яскравим прикладом такої «перешкоди» для латиноамериканських студентів, які намагаються інтегруватися в американське суспільство (Crawford, 2008; González, 2012). Протягом останніх 40 років дослідження продемонстрували, що програми, які є успішними серед білінгвальних учнів – це двомовні програми, які гарантують їм успіх в освіті. Проте, особливо з плином часу, субтрактивні програми атрофують поточний білінгвізм таких учнів, а також знижують наявний рівень розвитку освіти.

Останній тип – адитивний білінгвізм – є позитивним і перспективним. У такому варіанті вивчення другої мови не витісняє першу, додає нові знання і навички, збагачує інформативно і культурно. Щодо ширших соціальних наслідків, то разом з цим адитивний білінгвізм варто розглядати як основну мету двомовної освіти, що має соціально зумовлений позитивний філософський погляд на білінгвізм та його носіїв.

Ми не можемо не згадати про важливе додаткове поняття динамічного білінгвізму (García, 2009). Динамічний білінгвізм підкреслює складне й активне побутування двомовності в успішному глобальному світі сучасного суспільства. Це дає змогу постійно і природно рухатися вперед до певної непослідовної варіації L1 / L2. Білінгвальна особистість формується від дитячої двомовності до високорозвиненого білінгва. Стрижневим критерієм такого динамічного білінгвізму є те, для чого Гарсія використовує термін «трансляція» (García, 2009) – численні і складні дискурсні вправи, в яких щоденно бере участь двомовна особистість, щоб полегшити спілкування з іншими та усвідомити їхнє двомовне буття. Отже, динамічний білінгвізм сам описує фактичні труднощі постійного використання двох мов.

Розглянемо моделі двомовної освіти. Моделі двомовної освіти визначають, насамперед, з погляду їх мовних цілей та ідеологічних орієнтацій на мовне та культурне розмаїття суспільства. Їх можна розглядати як широкі класифікації, які допомагають людям загалом зрозуміти, що означає двомовне виховання, розрізнити його категорії. Наступний крок категоризації двомовних програм може бути зроблений з позиції спеціальних мовних та освітніх цілей. Існує три основні моделі, які зазвичай входять у ці класифікації. Це перехідні моделі, моделі підтримки та моделі збагачення двомовної освіти. Крім того, існують також мовні моделі, які знаходяться на межі між моделями підтримки та збагачення.

Перехідна модель двомовної освіти є першочерговим завданням студентів / учнів мови меншин (L1) на ранніх стадіях навчання, але має на меті захопити їх якомога швидше використовувати мову більшості (L2), щоб мати можливість «впоратися» на інтелектуальному рівні і здобути державну освіту. Отже, L1 зазвичай використовують лише для здійснення переходу від мови

меншини (L1) до мови більшості (L2). Здебільшого всі перехідні програми, які існують, – це так звані програми раннього виходу. Це означає, що мова L1 використовується тільки протягом першого року або двох, перед тим, як її замінить L2, і таким чином вона може розглядатися як субтрактивна, так і слабка двомовна модель. Така модель передбачає, що мову L1 меншини через деякий час буде замінено на мову більшості L2 загального користування (Lotfi Ghahrodi, 2018). Білінгвізм не вважають однозначно корисним явищем для суспільства загалом. Це так само свідчить, що остаточна атрофія мов меншин або мета переходу від білінгвізму до монолінгвізму залишається основною метою перехідних двомовних програм (May, 2013).

Щоб дотримуватися сильної двомовної моделі, існує багато типів двомовних програм, які можуть застосовуватися для задоволення потреб меншин. Їх основний принцип полягає в тому, що перемикач мови входу є автоматичним, а вимикач виходу працює послідовно, коли білінгви перекладають з однієї мови іншою. Виходячи з принципу «лінгвістичної взаємозалежності» (Cummins, 1979, 2000), найпоширенішими для підтримки двомовної моделі є програми, які використовують L1 як навчальну мову для двомовних студентів, принаймні для перших чотирьох років їх навчання. Це так звані програми пізнього виходу, що зосереджуються на підтримці L1 студентів мов меншин. Добре впроваджуються ті двомовні програми, пов'язані з навчанням учнів мовою більшості, такі як L1 англійська мова. Наприклад, школи валлійської середньої освіти, у яких багато учнів середніх класів навчається англійською мовою L1. Окремі елітні двомовні програми також можна розглядати як програми збагачення.

Такі програми не просто зосереджені на досягненні білінгвізму окремих студентів, вони спрямовані на постійне збереження і розвиток мов меншин у різноманітних соціальних групах. Як стверджує Хорнбергер, модель збагачення «охоплює всі ті типи двомовних освітніх програм, які спрямовані не тільки на підтримку, але й на розвиток мов меншин, культурний плюралізм та інтегроване національне суспільство на основі автономії культурних груп» (Hornberger, 2008, p. 12). Згідно з аргументами Хорнбергер, такий тип програми має потужний потенціал для успішного навчання молоді, враховуючи його сильну ад'єктивну двомовну роль.

Отже, є значні варіації щодо підходів до підтримки та збагачення мов L1 та L2. Існують також так звані «програми спадщини». Ці конкретні програми зосереджені на двомовних учнях. Мова L1 може використовуватися в межах двомовної програми підтримки L1, але також може бути передбачена для учнів з комбінацією L1 та L2 де окремі школярі, з них можуть мати тільки L2. Друга група може охоплювати групи іммігрантів. Або програма в основному орієнтована на мову спадщини, якою більше не розмовляють як мовою L1, тоді учні мають мовну спадщину L2. Обидва варіанти вважають сильними двомовними підходами, вони реалізують моделі підтримки та збагачення (May, 2010). Детальніше про це: (McCarty, 2012).

Згідно з двомовними програмами, є більш детальні категорії, які можуть бути диференційовані одна від одної шляхом дослідження специфічних архітектурних характеристик. Це, насамперед, характеристики студентської спільноти (кількість, стабільність / рухливість у школі, статус меншини, мовний фон) і характеристики самого вчителя (етнічне походження, ступінь білінгвізму, рівень освіти, ролі). Формальні характеристики: «програма в школі» (незалежно від загального чи спеціалізованого типу школи), «мови в навчальному плані» (послідовність, усне / писемне навчання, тематичний поділ мов), «використання мови в класі» (структури та функції).

Найпоширеніші типи програм – програми, що не є двомовними, програми, які містять занурення, ESL та захищені навчальні програми (всі субтрактивні програми). Двомовні програми включають слабкі двомовні програми, такі як перехідна двомовна освіта, де використання L1 студентів обмежується, як правило, тільки до перших років навчання. Сильні (адитивні) двомовні програми – це двомовні програми підтримки L1, програми занурення та програми спадщини. Ці програми також були названі «однобічними» програмами (Thomas & Collier, 2002), оскільки вони, зазвичай, мають перевагу щодо студентів L1, або L2 у них, залежно від ситуації. Вони можуть змінюватись як за рівнем занурення в мову меншості, так і за цільовою мовою, навчання мовою більшості. Проте більшість цих програм буде використовувати мову меншин або цільову мову носія для навчання від 50% до 90 %. Наприклад, програма може розпочатись як програма 90:10 на ранніх етапах (коли 90 % переважає мова меншин або мова перекладу) і поступово переходить у програму 50:50 до четвертого року навчання студента.

Найбільш популярним двомовним навчанням є так зване двобічне занурення в обидві мови. Цілі двостороннього занурення такі ж сильні, адитивні – білінгвізм для своїх учнів. Однак, на відміну від інших форм занурення, двобічні програми передбачають присутність носіїв L1, а також носіїв L2 цільової мови (або мови меншини) в одному класі, приблизно в рівній пропорції. Ці програми спеціально інтегрують студентів L1 і L2 у цільову мову (наприклад, іспанську), щоб студенти цільової мови L1 підтримували учнів L2, а носії мови меншини, у свою чергу, допомагали учням цільової мови L1. Мета таких програм – розвиток двомовності, мовних знань і навичок обох груп. У зв'язку з цим, а також з популярністю змішаних студентських груп, ці програми часто асоціюються батьками з атрибутами програм збагачення та пов'язаних з ними переваг білінгвів. Це певною мірою пояснює зростання їхньої популярності, незважаючи на політичний клімат багатьох сучасних країн, що все більш вороже ставляться до двомовної освіти.

Оцінка ефективності програм. Складність наявних типів двомовних програм, а також різні інтерпретації двомовної освіти в дослідницькій літературі, зумовлюють необхідність оцінювання ефективності таких програм. Точність зібраних доказів у дослідженнях так само визначить, наскільки двомовна освіта може бути ефективною у подальшій освітній політиці та практиці. Отже, її необхідно ретельно перевірити та оцінити.

Розрізняючи різні підходи до двомовної освіти та контролюючи її змінну ефективність, дослідники (зокрема: Nakuta et al., 2000) чітко і послідовно підтримують ефективність двомовної освіти в адитивних двомовних контекстах. Так, Рамірес порівнює лише англійські програми з двомовними програмами раннього виходу (1-2 роки) та пізніми виходами (4-6 років), після чого протягом двох років навчалися 2352 студенти. Результати їх навчання чітко показали, що найбільша результативність спостерігалася в математиці, розвитку навичок читання та говоріння англійської мови серед студентів у двомовних програмах для пізніх виходів, де учням викладали переважно іспанську (L1 студенти). Зокрема, студенти двох досліджених груп, які продовжували навчання L1 до 6 класу, продемонстрували значно вищі академічні результати, ніж ті, хто був переведений на англійську мову. Можна зробити висновок, що студенти, яким була надана повна та послідовна початкова програма розвитку мови, вивчали математику, англійську мову швидше ніж контрольна група. Оскільки зростання цих академічних навичок є нетиповим для молодих людей з низьким соціальним статусом, це і забезпечує

підтримку ефективності початкового розвитку мови і полегшує набуття знань англійської мови (Ramirez, 1992, р. 38-39). Дослідження Раміреса також показало, що студенти – носії мов меншин, які здобувають більшу частину своєї освіти англійською мовою, а не їх L1, частіше відстають від шкільної програми та залишають школу. Важливо відзначити, що англійські програми, що використовували для порівняння у дослідженні Раміреса, не були типовими, оскільки вчителі навчали англійською, але вони все ж розуміли іспанську мову. Це говорить про те, що в набагато поширенішій ситуації, коли вчитель не розуміє L1 учнів, тенденції, описані тут, ймовірно, будуть виражені ще сильніше.

Як і в дослідженні Раміреса, одне з найважливіших відкриттів Томаса і Кольєра полягає в тому, що найбільш ефективними виявилися так звані «багатофункційні» програми – саме вони привели двомовних студентів до успіху. Томас і Кольєр побачили, що найсильнішим чинником продуктивності студентів L2 є обсяг формального навчання L1, яке вони пройшли. Як вони стверджують, «чим більший шкільний рівень L1, тим вище досягнення L2» (Thomas & Collier, 2002, р. 7). Тільки одnobічні та двобічні, або подвійні, програми допомогли студентам досягти цих результатів. Як стверджують Томас і Кольєр: «Це ті самі програми, які ми застосовуємо досі, і які допомагають студентам досягти 50% L1 і L2 з усіх предметів і підтримувати цей рівень успішності або навіть досягти більш високого рівня наприкінці навчання» (Thomas & Collier, 2002, р. 7). Томас і Кольєр також виявили, що учні з класів з поглибленим вивченням англійської мови виконують набагато менше, ніж їхні однолітки у сильних двомовних програмах, і частіше залишають школу. Студенти у перехідних двомовних програмах з часом демонстрували кращу академічну успішність, але не в тій мірі, як студенти з сильних двомовних програм. В обох цих великих масштабних дослідженнях тривалість освіти L1 виявилася більш впливовою, ніж будь-який інший чинник прогнозування успішності освіти двомовних студентів, зокрема і соціально-економічний статус.

Ці результати були підтверджені пізнішими розробками МакФілда, і ще більше підтвердили переваги двомовних студентів. Це дослідження з питань розвитку грамотності для учнів L2 визначило переваги володіння усним мовленням та грамотністю L1 як основи для успішного вивчення англійської мови для студентів мовних меншин, виявило позитивні зв'язки між білінгвізмом і подальшою соціально-економічною мобільністю (McField, 2014). Звичайно, існує широкий спектр досліджень, виконаних в інших національних контекстах, але вони також підтверджують ці висновки на підтримку двомовної освіти. Подальші дослідження білінгвальної освіти вивчають та підтримують ефективність програм інтегрованого навчання змісту та мови (Content and Language Integrated Learning) CLIL в Європі (Cenoz et al., 2014), де конкретні сфери навчальної інформації вдосконалюють через іншу мову (див. також: May & Hill, 2005). Широкий спектр міжнародного досвіду навчання з використанням двомовних програм, зв'язок двомовності із науковими успіхами проаналізовано в (García, 2004). Гарсія і Сильван (García & Sylvan, 2011) стверджують, що замість нав'язування необхідності використання конкретної мови в певному середовищі вчителі повинні дозволити учням розвивати власне усвідомлення мовних практик зі своїми однолітками. Вони також визначають гнучку педагогіку як важливу і продуктивну стратегію викладача в контексті двомовної освіти в Англії.

Проаналізовані вище результати довгострокових досліджень надають нам переконливі аргументи щодо ефективності додаткових форм двомовної освіти. Поширення цих результатів досліджень у середовищі політиків та широкої громадськості – особливо в одномовних (часто домінантно-англомовних) країнах – викликає спротив, враховуючи постійне спотворене сприйняття і сильну опозицію, спрямовану проти двомовної освіти. Тому спостереження, зроблене Р. Томасом більше 20 років тому, досі актуальне: «публічні дебати ... щодо двомовної освіти, які, як правило, зосереджуються на сприйнятті, а не на фактах» (Thomas, 1996, p. 142). Фішман емоційно запитує щодо обговорення двомовної освіти: «Чому факти такі марні в цій дискусії?» (Fishman, 1991, p. 167). Це нагадує нам про те, що в будь-якому обговоренні двомовної освіти ми маємо не лише враховувати дослідження, які підтримують її, а й те, що ці дослідження зазвичай не враховуються або спотворюються в дебатах, особливо через різномовне виховання опонентів.

Завершуючи аналіз, зупинимось ще на одному аспекті проблеми: майже на початковому етапі залишається дослідження найбільш адекватних та ефективних форм оцінювання у двомовній освіті. Це є наслідком постійної одномовної орієнтації сфери мовного тестування в усьому світі, а також агентств, які здійснюють таке тестування. Результати цього процесу майже завжди шкідливі для двомовних студентів, яких регулярно оцінюють так, ніби вони є одномовними, на їх L2, або цільовій мові. Відповідно, Гонзалес (González, 2012) кілька років тому запропонував, щоб заходи оцінювання передбачали оцінювання мови L1 студентів – для встановлення зв'язків із академічними здібностями з різних предметів, а також для того, щоб забезпечити репрезентацію культурних традицій учнів у аудиторних оцінках. Він також стверджує, що мови, які використовують в оцінюванні, мають відповідати основній мові навчання учнів. Гонзалес (González, 2012) підтримує прийняття «цілісного двомовного погляду» вчителями під час перегляду написання робіт двомовних дітей. Гарсія (García, 2009a, p. 72) пропонує «мовний переклад» для двомовної оцінки, і ця гнучка система оцінює навички студентів обох мов (див. також García & Flores, 2014; Leung, 2014). Отже, оцінка двомовної освіти залишається сферою постійного розвитку. Вирішення цих питань залишається проблемою для все ще переважно одномовних систем оцінювання, але закладає початкову основу для більш цілісного підходу до оцінювання двомовних студентів.

Висновки. Результати аналізу моделей та типів двомовної освіти висвітлюють проблеми, пов'язані з цією сферою. До них належать численні, часом суперечливі, визначення двомовної освіти, а також протилежні погляди на освітню ефективність двомовної освіти. Спираючись на інформацію про засоби, за допомогою яких можна точно оцінити результативність цих програм, ми зробили спробу прояснити цей складний спектр позицій, підкреслюючи чіткі освітні відмінності між програмами для двомовних учнів. Згідно з результатами нашого аналізу сучасна ефективна модель двомовного навчання – це сильна двомовна модель, яка реалізується в різних типах двомовних програм (програми підтримки L1, двобічне занурення в обидві мови, програми спадщини тощо), що можуть застосовуватися для задоволення потреб конкретних меншин. Очевидно, що збалансовані двомовні програми, які враховують конкретні мовні, соціальні, психологічні та мотиваційні особливості спільноти, послідовно перевершують інші варіанти програм за своєю ефективністю. Ефективні системи оцінювання знань мають враховувати двомовні «розширення» двомовних студентів / учнів, а також інтегровані

особливості їх мовної та змістової компетенції, якщо вони досягли свого повного мовного та академічного потенціалу.

Незважаючи на те, що на державному рівні білінгвізм є скоріше негативним чинником, проте збалансоване продумане білінгвальне навчання сприяє кращому засвоєнню матеріалу, дає високі результати знань, і, безперечно, є ефективним. Двомовна модель освіти дає можливість покращити загалом якість національної освіти. Перспективи дослідження полягають, насамперед, у подальшому аналізі, встановленні та моделюванні конкретних ефективних білінгвальних програм, адаптованих для локальних умов проблемних українських регіонів.

Бібліографія

- Бондар, О. І. (2003). Білінгвальна комунікативність як лінгво-екологічна проблема. *Записки з українського мовознавства*, 12, 352-360.
- Кожушко, С. (2014). Стратегії колаборативного навчання у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок*, 5 (112), 65-70.
- Євсєєва, Г. (2009). Мова як чинник національної самоідентифікації та державотворення в Україні. *Державне управління та місцеве самоврядування*. ДРІДУНАУД, 1, 3-13.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Callahan, R., & Gándara, P. (Eds.). (2014). *The bilingual advantage: Language, literacy and the US labor market*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cammarata, L., & Tedick, D. (2012). Balancing content and language in instruction: The experience of immersion teachers. *Modern Language Journal*, 96 (2), 251-269.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35, 243-262. doi:10.1093/applin/amt011
- Crawford, J. (2008). *Advocating for English learners: Selected Essays*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94, 103-115.
- Cummins, J. (2010). Bilingual and immersion programs. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 161-181). Malden: Wiley Blackwell.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O. (2009a). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2009b). Education, multilingualism, and translanguaging in the 21st century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. Mohanty, & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 140-158). Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O., & Flores, N. (2014). Multilingualism and common core standards in the United States. In S. May (Ed.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education* (pp. 147-166). New York: Routledge.
- García, O., & Sylvan, C. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *Modern Language Journal*, 95 (3), 385-400.
- García, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzman, M. (Eds.). (2012). *Imagining multilingual schools: Languages in education and globalization*. Clevedon: Multilingual Matters.

- González, V. (2012). Assessment of bilingual/multilingual pre-K-Grade 12 students: A critical discussion of past, present, and future issues. *Theory into Practice*, 51 (4), 290-296.
- Hakuta, K., Butler, G. Y., & Witt, D. (2000). *How Long Does It Take Learners to Attain English Proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Haugen E. (1950). The Analysis of Linguistic Borrowing. *Language*, 26 (2), 210-231.
- Hill, R., May, S. (2011). Exploring biliteracy in Māori-medium education: An ethnographic perspective. In T. McCarty (Ed.), *Ethnography in language policy* (pp. 161-184). New York: Routledge.
- Hornberger, N. (2008). *Can Schools Save Indigenous Languages?* London: Palgrave Macmillan.
- Howard, E., Sugarman, J., Christian, D., Lindholm-Leary, K., & Rogers, D. (2007). *Guiding principles for dual language education* (2nd ed.). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Leung, C. (2014). Communication and participatory involvement in linguistically diverse classrooms. In S. May (ed.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education* (pp. 123-146). New York: Routledge.
- Lin, A. (2013). Classroom code-switching: Three decades of research. *Applied Linguistics Review*, 4 (1), 195-218.
- Lotfi Ghahrodi, H. (2018). World-wide view on bilingual study and its educational approaches. In *Approaches, methods and findings in the context of foreign language teaching: modern universities' dimension*, 2 (pp. 54-78). Lviv: ZUKC.
- May, S. (2010). Curriculum and the education of cultural and linguistic minorities. In B. McGraw, E. Baker, & P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of education*, 1. 3rd ed (pp. 293-298). Oxford: Elsevier.
- May, S. (2013). *Language and Minority Rights Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. 2nd ed. Florence: Taylor and Francis.
- May, S. (Ed.) (2014a). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge.
- May, S. (2014b). Justifying educational language rights. *Review of Research in Education*, 38 (1), 215-241.
- May, S. (2014c). Overcoming disciplinary boundaries: Connecting language, education, and (anti) racism. In R. Race & V. Lander (Eds.), *Advancing race and ethnicity in education* (pp. 128-144). London: Palgrave Macmillan.
- May, S., & Dam, L. (2014). *Bilingual education and bilingualism*. *Oxford bibliographies*. New York: Oxford University Press. Retrieved from <http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0109.xml>
- McCarty, T. (2012). *Language planning and policy in Native America. History, Theory, Praxis*. Bristol: Multilingual Matters.
- McField, G., & McField, D. (2014). The consistent outcome of bilingual education programs: A meta-analysis of meta-analyses. In G. McField (Ed.), *The Miseducation of English learners* (pp. 267-299). Charlotte: Information Age Publishing.
- Ramirez, J. D. (1992). Executive Summary of Volumes I and II of the Final Report: Longitudinal Study of Structured English Immersion Strategy, Early-Exit and Late-Exit Transitional Bilingual Education Programs for Language-Minority Children, February 1991, as prepared for the US Department of Education under contract No 300-87-0156. *Bilingual Research Journal*, 16:1&2, Winter/Spring, 1-62.

- Safford, K., & Drury, R. (2012). The 'problem' of bilingual children in educational settings: Policy and research in England. *Language and Education*, 27 (1), 70-81.
- Soltero-González, L., Escamilla, K., & Hopewell, S. (2011). Challenging teachers' perceptions about the writing abilities to emerge bilingual students: Towards a holistic bilingual perspective on writing an assessment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (1), 71-94.
- Thomas, W. P., & Collier V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' longterm academic achievement*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California-Santa Cruz.

References

- Bondar, O. I. (2003). Bilingual'na komunikatyvnist` yak lingvo-ekologichna problema. *Zapysky z ukrayins' kogo movoznavstva*, 12, 352-360.
- Kozhushko, S. (2014). Strategiyi kolaboratyvnogo navchannya u vyshomu navchalnomu zakladi. *Molod i rynok*, 5 (112), 65-70.
- Yevsyeyeva, G. (2009). Mova yak chynnyk nacional'noyi samoidentyfikaciyi ta derzhavotvorenniya v Ukraini. *Derzhavne upravlinnya ta misceve samovryaduvannya*, 1, 3-13.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Callahan, R., & Gándara, P. (Eds.). (2014). *The bilingual advantage: Language, literacy and the US labor market*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cammarata, L., & Tedick, D. (2012). Balancing content and language in instruction: The experience of immersion teachers. *Modern Language Journal*, 96 (2), 251-269.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35, 243-262. doi:10.1093/applin/amt011
- Crawford, J. (2008). *Advocating for English learners: Selected Essays*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94, 103-115.
- Cummins, J. (2010). Bilingual and immersion programs. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 161-181). Malden: Wiley Blackwell.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O. (2009a). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2009b). Education, multilingualism, and translanguaging in the 21st century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. Mohanty, & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 140-158). Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O., & Flores, N. (2014). Multilingualism and common core standards in the United States. In S. May (Ed.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education* (pp. 147-166). New York: Routledge.
- García, O., & Sylvan, C. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *Modern Language Journal*, 95 (3), 385-400.

- García, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzman, M. (Eds.). (2012). *Imagining multilingual schools: Languages in education and globalization*. Clevedon: Multilingual Matters.
- González, V. (2012). Assessment of bilingual/multilingual pre-K-Grade 12 students: A critical discussion of past, present, and future issues. *Theory into Practice*, 51 (4), 290-296.
- Hakuta, K., Butler, G. Y., & Witt, D. (2000). *How Long Does It Take Learners to Attain English Proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Haugen E. (1950). The Analysis of Linguistic Borrowing. *Language*, 26 (2), 210-231.
- Hill, R., May, S. (2011). Exploring biliteracy in Māori-medium education: An ethnographic perspective. In T. McCarty (Ed.), *Ethnography in language policy* (pp. 161-184). New York: Routledge.
- Hornberger, N. (2008). *Can Schools Save Indigenous Languages?* London: Palgrave Macmillan.
- Howard, E., Sugarman, J., Christian, D., Lindholm-Leary, K., & Rogers, D. (2007). *Guiding principles for dual language education* (2nd ed.). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Leung, C. (2014). Communication and participatory involvement in linguistically diverse classrooms. In S. May (ed.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education* (pp. 123-146). New York: Routledge.
- Lin, A. (2013). Classroom code-switching: Three decades of research. *Applied Linguistics Review*, 4 (1), 195-218.
- Lotfi Ghahrodi, H. (2018). World-wide view on bilingual study and its educational approaches. In *Approaches, methods and findings in the context of foreign language teaching: modern universities' dimension*, 2 (pp. 54-78). Lviv: ZUKC.
- May, S. (2010). Curriculum and the education of cultural and linguistic minorities. In B. McGraw, E. Baker, & P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of education*, 1. 3rd ed. (pp. 293-298). Oxford: Elsevier.
- May, S. (2013). *Language and Minority Rights Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. 2nd ed. Florence: Taylor and Francis.
- May, S. (Ed.) (2014a). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge.
- May, S. (2014b). Justifying educational language rights. *Review of Research in Education*, 38 (1), 215-241.
- May, S. (2014c). Overcoming disciplinary boundaries: Connecting language, education, and (anti) racism. In R. Race & V. Lander (Eds.), *Advancing race and ethnicity in education* (pp. 128-144). London: Palgrave Macmillan.
- May, S., & Dam, L. (2014). *Bilingual education and bilingualism*. *Oxford bibliographies*. New York: Oxford University Press. Retrieved from <http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0109.xml>
- McCarty, T. (2012). *Language planning and policy in Native America. History, Theory, Praxis*. Bristol: Multilingual Matters.
- McField, G., & McField, D. (2014). The consistent outcome of bilingual education programs: A meta-analysis of meta-analyses. In G. McField (Ed.), *The Miseducation of English learners* (pp. 267-299). Charlotte: Information Age Publishing.
- Ramirez, J. D. (1992). Executive Summary of Volumes I and II of the Final Report: Longitudinal Study of Structured English Immersion Strategy, Early-Exit and Late-Exit Transitional Bilingual Education Programs for Language-Minority Children, February 1991, as prepared for the US Department of Education

- under contract No 300-87-0156. *Bilingual Research Journal*, 16:1&2, Winter/Spring, 1-62.
- Safford, K., & Drury, R. (2012). The 'problem' of bilingual children in educational settings: Policy and research in England. *Language and Education*, 27 (1), 70-81.
- Soltero-González, L., Escamilla, K., & Hopewell, S. (2011). Challenging teachers' perceptions about the writing abilities to emerge bilingual students: Towards a holistic bilingual perspective on writing an assessment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (1), 71-94.
- Thomas, W. P., & Collier V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' longterm academic achievement*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California-Santa Cruz.

Резюме

Галина Лотфі Гаруді

ДВОМОВНА МОДЕЛЬ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Зі швидким розвитком глобалізації все більше проблемою XXI століття стає спілкування між людьми різних національностей і різного походження, які говорять різними мовами. Відповідно розвиток двомовної освіти набуває особливої актуальності. Сучасна Україна вважає надзвичайно важливим питання вивчення та вирішення проблем, пов'язаних з білінгвізмом, які є не лише мовними, але й соціальними, політичними та культурними. Масовий білінгвізм, деформація мовної ситуації, мовні конфлікти можуть мати негативні наслідки, зокрема втрату соціальної консолідації, розвиток небезпечних процесів мовної та національно-культурної асиміляції. Для вирішення цієї проблеми необхідно враховувати весь комплекс особливостей мови, її культурних компонентів та співвідношення на усіх можливих рівнях.

Мета статті: аналіз та обґрунтування доцільності використання ефективної моделі білінгвальної шкільної освіти, а також коректного оцінювання її результатів, з урахуванням світового наукового та педагогічного досвіду.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз наукової та науково-методичної літератури з питань систем двомовного навчання в різних країнах та оцінювання його ефективності; систематизація та узагальнення попереднього педагогічного та методичного досвіду.

Основні результати дослідження. У статті описано ефективні двомовні моделі навчання на основі сучасних підходів до білінгвальної шкільної освіти. Проаналізовано переваги та недоліки білінгвальних програм навчання учнів. Розглянуто міжнародний освітній ландшафт для двомовних шкіл, громад, міст і країн багатомовного світу.

Висновки і перспективи. Сучасна ефективна модель двомовного навчання – це сильна двомовна модель, яка реалізується в різних типах двомовних програм (програми підтримки, двобічне занурення в обидві мови, програми спадщини тощо), що можуть застосовуватися для задоволення потреб меншин. Продумані двомовні програми, які враховують особливості та потреби конкретної спільноти, послідовно перевершують інші варіанти програм за своєю ефективністю.

Ключові слова: білінгвізм, білінгвальна освіта, методи, програми, напрямки.

Abstract

Halyna Lotfi Ghahrodi

BILINGUAL MODEL IN MODERN SCHOOL EDUCATION

Background. Along with the rapid development of globalization, communication between people of different nationalities and backgrounds, speaking different languages, is increasingly becoming a twenty-first century challenge. Accordingly, the development of bilingual education is of particular relevance. Modern Ukraine considers it extremely important to study and solve problems related to bilingualism, which are not only linguistic but also social, political and cultural. Mass bilingualism, deformation of the language situation, language conflicts can have negative consequences, in particular, the loss of social consolidation, the development of dangerous assimilation processes, both in linguistic and national-cultural aspects. To solve this problem, it is necessary to take into account the full range of language features, its cultural components and relations at all possible levels.

Purpose: analysis and substantiation of the expediency of using the effective model of bilingual school education as well as correct assessment of its results taking into account the world scientific and pedagogical experience.

Methods of research: theoretical – analysis of scientific and scientific-methodical literature on the issues of bilingual education systems in different countries and evaluation of its effectiveness; systematization and generalization of previous pedagogical and methodical experience.

Results. The study discusses a key research finding on different bilingual approaches and the corresponding benefits of bilingual programs related to bilingual education. The educational landscape for bilingual schools, communities, cities, and countries of the multilingual world is being considered here. The article describes a bilingual education models based on modern approaches to bilingual school education.

Conclusions. The current effective model of bilingual education is a strong bilingual model that is implemented in different types of bilingual programmes (support programmes, bilingual immersion, heritage programmes, etc.) that can be used to meet the needs of minorities. We propose to follow a strong bilingual model, which contains many types of bilingual programs that can be used to meet the needs of minorities. Sophisticated bilingual programmes that are tailored to the specific needs of a particular community consistently outperform other programme options in terms of effectiveness.

Keywords: bilingualism, bilingual education, methods, programs, approaches.

Відомості про автора

Галина Лотфі Гаруді, викладач, здобувач кафедри іноземних мов, Національний університет «Львівська Політехніка» (Україна, кафедра іноземних мов, викладач), e-mail: Iprincessalia@gmail.com

Halyna Lotfi Ghahrodi, lecturer, PhD student, (Ukraine, International Languages department in Lviv Polytechnic National University, Lecturer), e-mail: Iprincessalia@gmail.com

ORCID 0000-0001-6713-9056

Надійшла до редакції 28 травня 2020 року
Прийнято до друку 30 червня 2020 року

УДК 81.42 + 37.035 + 159.972

Jadwiga Daszykowska-Tobiasz

PATHOLOGICAL STREAMING AND SHOTS – CONTENTS ANALYSIS FROM THE POINT OF VIEW OF SOCIAL PEDAGOGY

Pathological streaming is not a completely new phenomenon on the Polish Internet; however, within the last few years it has become highly popular among children and youth. The pathological content of streaming and shots has been confirmed by only few researchers of the phenomenon. The author made an attempt to analyse the contents of selected videos, and based thereon considers them to be really dangerous, harmful and threatening particularly to the youngest recipients. It seems that the most effective weapon against the children's and youth's contact with pathocontent is the interest in their affairs on the part of adults (mainly parents and teachers), care for proper mutual relations and making the children sensitive to the hazards present on the Internet.

Keywords: *pathological streaming, shots, pathocontent, hazard, children, youth.*

Introduction. Internet has become a standard part of life for a contemporary person. It is hard to imagine the lack of access to the web¹. It is a valuable source of information, a useful tool for communication, banking, purchasing and innumerable other practical purposes. Undoubtedly, it is one of the major human inventions. It has, however, its dark side. It may bring about addictions, open access to dangerous sites, applications or people. It is the Internet where crimes are committed, forbidden content is disseminated, hatred language is spread, and risky behaviour is encouraged. The hazard involves mainly children and youth, who are not always aware of the danger². An example of the phenomena may be the so-called «pathostreaming» (pathological streaming). The research proves (as referred to further herein) that over recent years, pathostreaming has been highly popular among children and youth. Only a cursory analysis of the subject-matter thereof may surely support the statement that such streaming promotes pathological and dangerous content. Scientific research (experimental tests and systematic case studies) has not offered an exact and reliable explanation of the phenomenon so far. Most of the conclusions, currently drawn by the observers of the phenomenon,

¹ Young people born post 1983 in particular are called “digital natives” to represent that they have been growing up in a reality soaked with new technologies. They know no world without the Internet or computers (see: Jędrzejko, Morańska, 2014, p. 9).

² An average teenager spends over 4 hours a day on the Internet. There is a growing anxiety among them that they miss something important if not online. It is the FOMO (*Fear of Missing Out*) effect (*FOMO*, no date).

are only hypotheses (Najdek, Węgrzyn, 2019, pp. 19–20). Scientific papers on pathostreaming are not yet available. So far, articles by the following authors have been published in scientific journals: P. Siedlanowski, M. Najdek, R. Węgrzyn, A. Kmiecik-Goławska, M. Popiołek, D. Bek, M. Wojtyna, S. Pawłowska. The «Dajemy Dzieciom Siłę» [We Give Strength to Children] Foundation, in cooperation with the Commissioner for Human Rights, published a report on the results of a research of pathological contents on the Internet. It was the first scientific attempt to diagnose the problem, its specifics and impact on the young recipients, as well as legal interpretation. Still, the scarce number of publications have not yet fully described the pathological streaming phenomenon³. There is, however, a lot of space devoted to the subject on the very Internet. Specialists in psychiatry, psychology, education, therapy, prophylactics, news, radio and TV journalists (e.g. Uwaga [Be aware], TVN) mention the problem and signal the harmful nature of the broadcast contents. The author wished to research the problem mainly due to its large scale on the Internet, the high popularity of pathological streaming among children and youth, insufficiency of scientific research and the urging need to prevent and eliminate the hazardous pathological content. In the article, she discusses the pathostreaming phenomenon as well as existing attempts to describe and analyse the contents of the selected pieces of pathological streaming, formulate general conclusions and proposals of prophylactic actions.

Theoretical background. Pathological streaming is not a completely new phenomenon⁴. Nevertheless – as perceived by P. Siedlanowski – the saturation of the pathostreaming content with pathology, extremely negative images and attitudes, inclines us to believe that it used to be absent in Poland and makes it somehow new. «Emphasised is a certain exclusive nature of the phenomenon, as present – in such intensity and form – only in Poland, as well as the fact that most of the recipients are under 15 years of age» (Siedlanowski, 2018a, pp. 47–52). Its harmfulness raises alarms on the part of therapists, educators, psychologists and social researchers⁵. They underline the fact that in Poland the phenomenon has been developing on a common scale (Rzecznik Praw Obywatelskich, 2018).

Since 2017, the pathostreaming phenomenon, which originated in the environment of the so called «Let's Players», is being mentioned more and more frequently in Poland. Let's Players are people who record the way they play computer games and comment on it. Some players decide to stream live reports (Kęпка, 2019, p. 10). In 2018 the first professional website appeared, which ordered the Polish pathological streaming (www.patostream.pl) (Siedlanowski, 2018a, p. 51). The sites which offer such type of «entertainment» (profiled solely with regard to pathological streaming) include as well: Stream.me, Stream.cz, Mixer.com, Streamerzy.pl, Bandicam.com (Najdek, Węgrzyn, 2019, p. 19), LiveShot.pl.

³ Due to an insufficient number of scientific papers devoted to pathological streaming, the author availed of Internet sources (mainly articles and documents).

⁴ Controversial contents may be found on the Internet for quite a long time already. Just to mention wrestling which has been transmitted for many years in the USA. It is treated seriously by some, while some others name it a fake sport, a spectacle where no holds are barred. Initially, it was treated as a form of art, where fights were a test of strength of the competitors, whereas the need for a spectacular performance caused the fighters to commence to unfair fight and end up with regular punch-ups. Similarly, as in pathological streaming, no principles count, and the number of views increases proportionally to controversial behaviours of the fighters, which translates into the money gained.

⁵ Harmful content on the Internet is defined as «materials which may bring about negative emotions in a recipient or promote hazardous behaviours» (Cited after: Polak, 2014, pp. 96–100).

Pathological streaming has got the name of «pathocontent». The word originated on the initiative of the Commissioner for Human Rights entitled «The Commissioner's for Human Rights Round Table for Combating Pathocontent on the Internet». The word was defined as «vulgar, humiliating, full of physical and verbal violence, frequently recorded by people intoxicated with alcohol or other narcotic drugs, disrespectful for the legal and social coexistence principles, which has a corruptive effect on the viewers» (Wojtasik, 2019, p. 7). The pathological content on the Internet has the form of «streaming», which basically means digital broadcasting (a stream of information), or «shots», being fragments of broadcasts. The traces of streaming remain in the form of shots, or copies, print screens. «The recipients of the broadcast record the 'titbits' and upload them to their channels. In that way they are further disseminated in thousands of hits» (Siedlanowski, 2018a, pp. 49, 50)⁶. Shots may reach a greater number of recipients. The «Dajemy Dziedziom Siłę» Foundation defined «pathocontent» as «content presented on the Internet in the form of online broadcasting (streaming), fragments of broadcasts (shots), films, photos or other forms of communication, in which the sender or a group of senders present behaviours breaching the social standards, which bring about a corruptive effect on the viewers, including such behaviours as: physical, mental or sexual abuse, carousal, humiliation, drug taking, and others» (Wojtasik, 2019, p. 7). Several years ago, R.A. Davis introduced a new term into scientific terminology: «pathological Internet use» (Davis, 2001, pp. 187–195). Pathostreaming being amateur films with pathological content (e.g. drinking oneself to a stupor, verbal abuse, brawls, fights, humiliation, setting others on fire, vomiting, relieving oneself into a bucket during live broadcast) (Siedlanowski, 2018b, p. 128) may absolutely be included in the category of behaviours referred to by Davis.

It must be added that pathostreaming means live broadcasting (in real time) on the servers enabling video streaming (e.g. YouTube, Twitch) (see: Korus, Hudzik, 2018), and this is a profitable source of income for the authors. They receive money from the streaming platform but also from their audience. The streaming screen is full of many additional windows which display text (e.g. prompts to subscribe the channel), nicks of the persons who made the largest contributions, comments of the viewers who may interact with the pathostreamers. These may also be voiced with the use of speech synthesizers (Kępka, 2019, pp. 11, 12)⁷.

Pathostreaming features not the authors only, but also the members of their family, partners, friends. The more scandalous, obscene or pathological the material is, the larger number of viewers may be attracted, which ensures more money to the pathostreamers (in the form of tips called «donejts» [donations]). It happens that the viewers require certain behaviour on the part of the pathostreamers, following

⁶Not only pathological streaming includes pathological content, the latter may be found also in other forms of communication. Included may be, for example, vulgar songs by the controversially looking rapper Paweł Mikułajuw otherwise known as Popek (tattooed eyeballs, other tattoos, gold teeth and a large scar on the face as a result of scarification, i.e. skin cutting procedure). Plain evidence for the popularity of the rapper is the case of Aleksandra Sadowska, who following her idol tattooed her eyeballs, which has resulted in her gradual loss of sight. Another example of pathological contents may be vulgar reminiscences of group sex with the members of the Rae Sremmurd band by Marta Linkiewicz, who describes herself as a pathostreamer and pathoinfluencer. The Internet accounts of those people are watched by nearly a million people. In July 2019, Linkiewicz recorded a vulgar song called «Wesoły autokar» [Funny bus], which (within 5 months) was watched by over eleven million people (see: Figaszewska, 2017; *Cypis/Marta Linkiewicz, Wesoły autokar*, 2019).

⁷YouTube pays 45% of the rate to the streaming authors. YouTubers about their incomes. The differences in amounts are huge (Youtuberzy o swoich zarobkach, 2017).

the rule: I pay and I require (Siedlanowski, 2018a, pp. 50–51). Moreover, pathostreamers organise meetings with their fans. During the meetings, they provoke or beat random people or pay their fans for performing controversial activities (Kim są patostreamerzy, 2018; *Grube akcje*, date missing, access on: 12 January 2020). Sometimes, pathostreamers make raids on other streamers, by mobilising their viewers to enter other channels and post offensive comments. Merging by pathostreamers into groups and joint transmissions have become a method to improve audience figures (the examples of the two largest actions of that type are: «YouTube Shore» of 2018 and «Patoshore» of 2019). This is not the only way to popularity. Pathostreamers avail of the activities of the so called «shooters», who cut out short shots from the long hours of streaming, record them on their own channels and, thus, promote them, increasing their availability (Kępka, 2019, pp. 12–14). The popular Polish streamers include: Daniel Zwierzyński – «Daniel Magical» and Marcin Krasucki – «Rafonix» (both originating from Let's Players). Both men started from «drunk streaming» which presented alcohol drinking (sometimes to the edge of a stupor). They have been dealing with pathological streaming since 2015, broadcasting a great range of socially unacceptable, controversial behaviours (Kępka, 2019, p. 10). Further named may be: Sylwester Tkocz – «Bystrzak», Rafał Kowalczyk – «Rafatus», Piotr Witczak otherwise known as «Bonus BGC», Rafał Pabisiak «Tajfun» and Adrian Salamon known as «Medusa». Extremely scandalous broadcasts have also been performed by a very vulgar and aggressive Grzegorz Górny – «Gural», who was caught by the police for punishable threats, persuading to undress in front of a camera and offering sex to a 13-year-old girl, among other things. A temporary ban for publishing video on the Internet was imposed on him, however, the ban has already been withdrawn. Finally, the investigation against Gural was discontinued (see: Kowalski, 2019). Some other pathostreamers went to prison for acting against law (see: Baran, 2019; Wierciński, 2019). Pathostreamers attempt to be present also outside of the web, for example at MMA galas. Three editions of Fame MMA in the period between June 2018 and May 2019 were attended, among others, by: Daniel Magical, Rafonix, Guzik, Bystrzak (Kępka, 2019, p. 15), and Medusa.

The efforts taken in order to mitigate the socially harmful activities of pathostreamers have not resulted in reducing the popularity of their videos⁸. They are still treated as «celebrity events» (Protokół czwartego posiedzenia Senackiego Zespołu Bezpieczeństwa Dzieci i Młodzieży w Świecie Wirtualnym [Minutes from the fourth meeting of the Upper Chamber Parliamentary Team for the Safety of Children and Youths in the Virtual World], 2019) and enjoy a great interest among children and youth.

Children and youth as the recipients of pathostreaming and shots. Undoubtedly, children and youth use the Internet a lot. They constitute the age group who are exposed to the harmful pathological contents the most. The characteristic features of the young Internet users include: lack of maturity (biological, mental, social and cultural); interest in getting to know and understand the world; tendency to uncritical and devoid of deeper reflection reception of web content; ease with which they cross the limit between a fiction and the real world; gullibility and openness in online contacts; focus on contents perception, sometimes irresponsible creation of virtual reality (e.g. by posting inadequate videos, change

⁸ The research was carried out by Puzzle Research to the order of the «Dajemy Dzieciom Siłę» Foundation in cooperation with the Commissioner for Human Rights, supported by Orange Polska (see: Makaruk, 2019, p. 18).

of identity in the web); missing awareness of threats and hazards related to improper use of the Internet. A child or a young man may become a victim of psychological manipulation, abuse or Internet crime. The supporting circumstances may be identified as follows: commencement (particularly by a child) of an adventure with the web and being fascinated with it; ignorance of Internet rules; active use of computers; search for acceptance, interest in their person, sometimes a feeling, but also new sensations; mutiny against the standards and principles binding at home, at school, or in the closest social surroundings, etc.; a tendency to isolating and spending time on their own; anonymity of the Internet users, need to impress others with the extent of their being active in social media, group pressure⁹, combining pathological streaming with financial profits, and the attempt to gain «fame». Very generally, we may put up a hypothesis that children and youth may become the potential victims of pathocontent, including pathological streaming. Although not much research has been carried out in that area, the data presented below seem to confirm it.

For the purpose of researching the problem of pathological streaming among youth, in March 2019, P. Siedlanowski carried out a survey at a primary and junior secondary school in Siedlce, with 220 students. Based thereon, the author concluded that «[...] the problem is already known to the students in class 5 and older, although it happened that the age of ‘pathological streaming initiation’ was lower (mainly owing to elder siblings). Of course, young people declare their distancing from the phenomenon, but the knowledge of details, nicks, etc. leaves no doubt: they perfectly know the problem. Pathostreaming has a great power of attraction. They participate in it as recipients. The research did not prove that it was an interactive participation (posting comments and sending tips) but that may not be excluded (Siedlanowski, 2018a, p. 50). Additionally, the author perceives the lack of knowledge and interest among the parents with the contents watched on the Internet by their children. This is an example of a mother of a 15-year-old-girl: «They watch ‘something’, so as not to be bored during the holiday, and they don’t bother me» (Siedlanowski, 2018a, p. 52). A parent with such a dismissive approach gives consent to an uncontrolled use of the Internet, including the reception of pathological content.

On 30 May 2019, at the office of the Commissioner for Human Rights, during the conference entitled «Patotreści w internecie – niebezpieczna codzienność naszych dzieci» [Pathocontent on the Internet – hazardous daily life of our children], the results of the research (so far the most extensive in Poland) carried out in March and April 2019 among 400 Polish teenagers (aged between 13 and 15) were discussed. The qualitative research was of explorative nature (determination of the specifics of pathological content on the Internet). Based on the replies of the respondents, a questionnaire for quantitative survey was prepared (in order to learn the scale and the motives of the respondents’ contacts with the pathocontent and their attitude thereto). It appeared that 37% of the respondents had contact with pathological contents within the last 12 months, as much as 75% watched it out of interest 5 times a month, on the average, whereas younger teenagers made it more frequently than their older peers. In 53% of cases the respondents were notified by other people. The most popular were shots (73% of viewers), further pathostreaming (45%) and pathological content posts (40%). Teenagers usually referred to the videos as being disliked (47%) nevertheless, they shared them with others (33%), commented the shots on YouTube (28%), they were the members

⁹ More about that in the article by the author (Daszykowska, 2007, pp. 97-104).

of the group run by the pathological content author on Facebook (21%), were active during streaming (18%), made donations (5%) and subscribed the channel (3%). Worth attention is the fact that watching pathological content was a worrying experience for 88% of the respondents, and the content was perceived as harmful (87%), which should be forbidden on the Internet (82%). Every fifth respondent 'liked watching' pathological contents, and as much as 38% perceived such uploading as a good way of earning money. More than a half of the teenagers (55%) talked to their parents about the pathological contents, less people talked to their teachers, psychologists or school educational staff (Raport: patotreści w internecie oglądało 37% nastolatków [Report: Pathological contents on the Internet were watched by 37% of teenagers] 2019).

The scale of acquaintance with the pathostreaming phenomenon is particularly shocking because it refers to teenagers. Pathological streaming and shots may be found on the Internet without any problem. Some of them have been blocked, as their authors infringed the rules of using the service or breached the law (e.g. Gural's channel on YouTube). Curious is the fact of enormous popularity of such contents among children and youth. The fact has been confirmed not only by the cited research results, but also the number of subscriptions and video sharing cases (particularly shots) with the other Internet users. On the other hand, the number of negative comments under the videos is not translated into the lower viewing figures for such materials. Contact with pathological streaming has become a popular 'leisure activity' for many young people. And whereas entertainment is to bring a sort of a difference into human life, detachment from daily routines, it is to provide mainly positive (inspirational) experiences, feelings and sensations. Behaviour entailing any contact with pathological content (including watching pathostreamers) may be called risky activities on the Internet, or – as claims J. Pyżalski – activities undertaken by the youth online, which pose a hazard to themselves or other people (Pyżalski, 2013, p. 100)¹⁰. The hazard may be related to the loss of certain assets (such as, for example, health, dignity, freedom or money), acquiring developmental disorders (emotional instability, addiction to pathological contents, extended aggression directed to others, self-destruction, acceptance of pathology as a standard, contempt to others, cognitive limitations, inclusion of vulgar words in the language, distortion of the perceived image of the world and the people, internalisation of pathological behaviour models), becoming a potential victim of a real danger (e.g. sexual abuse), etc.

Results and discussion. Description and analysis of the contents of selected pathological streaming and shots. The author attempted to analyse the contents of the selected pathostreaming and shots, to provide a more exact image and explain the pathology thereof. «Content analysis is an empirical, systematic, and inter-subjective description of content and formal features of media communication. It refers to reflecting the social reality thanks to the analysis of the visible characteristics of texts and analysis of contexts in which they occur. It contains, therefore, two dimensions: firstly, the descriptive dimension consisting in describing what there is, and the explanatory dimension, consisting of investigation of the reasons therefore. Content analysis – whatever angle we view it from – always consists of collecting empirical data and, as opposed to interviews and observations, its subject is material communication in the form of texts,

¹⁰ The scale of risky behaviours adopted by children and youth online is presented in the results of the Poland-wide teenagers survey (see: NASK Państwowy Instytut Badawczy [National Research Institute], 2017).

messages and signs» (Michalczyk, 2009, p. 97). It may be carried out in reference to a form of visual communication (important from the point of view of the problem researched) and the form of video and multimedia recording, which includes streaming. With regard to the social pedagogy nature of the research, the author attempted a sort of valuation and assessment analysis of the subject-matter contents of pathological streaming and shots, which contributes to the qualitative nature of the research. «This refers to assessing both the actors and the subjects, their positive, neutral and negative attitudes, i.e. searching for relationships between actors and subjects, and values. Such relationships are not always present» (Michalczyk, 2009, p. 98). An additional issue, which must be explained here, is word-for-word citations, which the authors have included into the article. B. Petric considers that scientists provide word-for-word citations when they wish, for example, to «[...] prove higher objectivity by reporting the words of an authority, or to distance themselves to the cited contents, show their attitudes towards the contents, or diminish their liability for the presented contents» (Petric, 2012, p. 103). The author analysed the contents of ten selected videos¹¹ and decided to use exact citation of the utterances of their heroes due to three reasons: problem with paraphrasing the (vulgar, crude, and insolent) language of the authors, the need to be objective (as far as possible) in describing the films, and the necessity of presenting the authentic, 'specific' language of the authors of pathostreaming and shots. At the same time, due to the shockingly high frequency of vulgar and unsophisticated language on the part of the pathostreamers, she recorded only the first letters of the words instead of citing them in whole. Due to the limited scope of the article, a broader description and analysis of only some of them is presented, whereas the conclusions cover the whole material.

The first pathostreaming analysed was: *Rafatus – nowa platforma patostreamy* (over 21,000 viewers) (*Rafatus – nowa platforma patostreamy*, 23 stycznia 2018). The film presents a young man with visible small scars on his forehead, who smokes an e-cigarette sitting in front of a computer. His behaviour (clumsy movement, shaky body, 'feverish' eyes, gibbering, raised voice) may indicate that he might have taken a psychoactive drug. He discusses the origin of a platform for «my type of streamers», and heralds that there (understood to be the pathological streamers platform) they are going to «rozj... kur... system» [smash the system]. The man also says that YouTube banned him on his main channel, and adds: «gdyby nie mój menadżer, coś wam powiem, ja bym kur... skoczył, mieszkam na 10 piętrze» [was it not for my manager I would have f... jumped out, I live on the 10th floor] (he would probably do it due to the said reason), and then adds:

¹¹ *Daniel Magical*, *Patostreamy w telewizji* [Pathological streaming on TV]. (23 September 2018, 28 s), *Co Jest Ciężkie* [What's cut]; *Goha i Jaca*, *Awantura, Sprzatanie, Donejty*, *Daniel Magical daniel magical magical* [Goha and Jaca, a row, cleaning, donations] (21 October 2019, 5 min 3 s), *Patologiczna Kinematografia* [Pathological cinematography]; *Goha ogląda jak Jaca ją zdradza!!! Goha wyjaśnia Jace! Mega Dymy!!* [Goha watches Jaca betraying her. Goha goes on at Jaca. Cosmic row] *Daniel Magical*. (11 July 2018, 2 min 21 s), *WMTV shots*; *Gural ostro o swoim ojcu szokk* [Gural talks harshly about his father. Shock]. (2 November 2019, 6 min 55 s), *GITSHOTY*; *Gural, Kołeda na streamie!* [Streaming carols] (10 January 2018, 12 min 10 s), *ShotY! ŁobodY!*; *Jaca namiętnie całuje Ankę! *goha zazdrośna!** [Jaca kisses Anka passionately. Goha jealous] – *DanielMagical*. (7 July 2018, 1 min 30 s), *Speed Shoty*; *Medusa- matka i głupi syn!* [Mother and stupid son] (14 May 2017, 8 min 33 s), *SHOTOMANIAK*; *MEGA DYMY!* [Cosmic row] *Janek rzuca dzbanem o ścianę. [Janek smashes a jug against a wall]* *Patostream* [Pathological streaming] (13 January 2018, 1 min 40 s); *Powrót Rafatusa na salony, Mega patostreamy powracają* [Rafatus return into society. A great come-back of pathological streaming]. (20 May 2018, 1 min 33 s), *Archi Shoty*; *Rafatus – nowa platforma patostreamy* [New pathological streaming platform]. (23 January 2018, 2 min 5 s), *RafatusTV*.

«teraz jest dobrze» [now it's ok]. His speech is full of vulgar words, mainly: «kur...» and «rozj...». His behaviour is vulgar, and it may seem that he is really happy from the creation of a platform for pathostreamers, where he will be able to show what he is capable of. There is a pop window on the screen with the text (original wording): RAFATUS ENTERTAINMENT, TINYURL.COM/RAFATUS, and below a message: «MORDY? NIESPODZIANKE MAM PRZYGOTOWANĄ DLA WAS! MOŻNA ZE MNĄ POIMPRESOWAĆ, DOJADE PRZYWITAM SIĘ NAWET ZROBIE ŚWIECE, KWESTIA DOGADANIA SIĘ O SCZEGÓŁY PROSZĘ PISAĆ E-MAIL [Gobs! I have a surprise for you. You may party with me, I will visit, say hello or even do a s... Just to arrange, write a e-mail (address illegible)». The additional window displays a message: KONKURS NA WYJAZD DO WIDZA [a viewer visit competition] 1055.02 zł/2500zł (42%). In the middle of the screen there is a text: «Jonatan Gruszka9999 mp aaagaz się ulatnia zaraz pier... (...) 1.02 PLN» [gas is leaking, its going to go off]. The conduct of the film author who recites the monologue, may not be considered to be socially accepted. The above is confirmed by frequent vulgar words, raised voice, dazzling the audience with the pride in his popularity and pathology, as well as the vision of his future and further 'successes' on the pathological streaming platform. He tries to contact the viewers for income purposes, declares arrival to any place, and doing anything in exchange of a certain amount of money. The financial motif is present in another shot with him in the main role.

His extreme self-confidence and demoralisation are expressed in his utterances in the shot: *Powrót Rafatusa na salony, Mega patostreamy powracają* (2018). Two people: a young man in front of a computer with a glass in his hand and a young woman (in the background) probably drinking alcohol. We can deduct it from their behaviour. Mainly the woman cannot keep her balance even in a sitting position. Rafatus «tu jest prawdziwa patologia z tradycjami kur...» [we have a real f... pathology with a long tradition here], and continues his utterance: «dziękuję tobie widzu za bardzo pozytywną opinię, pijemy twoje zdrowie oczywiście (...). Patologia na najwyższym poziomie, jestem top kur... numer jeden patologii internetowej w Polsce» [thank you viewer for a very positive opinion, we drink your health, of course (...). Pathology on the highest level. I am the f... number one of Internet pathology in Poland]. The man announces the project «spróbuję wszystkich narkotyków» [I will take all drugs], «Rafatus bez drugstreamów to nie jest ten sam Rafatus» [R. without drug streaming is not the same R.]. «Wy kur... z wykopu przelewać mi pieniądze, jutro można będzie donejty wysyłać» [You f... asses, transfer your money, tomorrow you will be able to send donations] and he keeps drinking alcohol. The image is popular with 8,500 hits and 1,940 subscriptions. The shot is also shocking with the number of vulgar words, the subject is pathology again – the author boasts that he is the number one of Internet pathology in Poland, and he is going to prove that by taking «all drugs» – he seems self-confident and convinced of the legitimacy of his arguments.

Gural is one of the most popular pathostreamers. The author of the «Co Jest Cięte» channel presents several pathostreaming shots, one of them made by Grzegorz Górny¹². The film has more than 8 thousand hits. The video features two people – a young man and a young woman. Gural refers in a vulgar manner to the smiling girl: «Będiesz kur... jeb... laczkiem pier..., będziesz dawala d..., żeby tylko Ci starczyło do jedenastego. I zamknij ten ryj kur... i uśmieszek chory.

¹² That stream and Gural's channel were blocked, therefore, the author availed of the material on the channel named "Co Jest Cięte" (see: *Daniel Magical, Patostreamy w telewizji*, 2018).

Naprawdę, życzę Ci kur...z całego serca wszystkiego najgorzej na te święta, żebyś kur... nie dożyła do świąt, żebyś zdechła, rozumiesz?» [You will be... you will be whoring around, just enough till the eleventh. Shut up and stop that f... smile. I wish you f... the worst for the holiday with all my heart, that you don't live till the holiday, that you die, get it?]. The girl says something, still being calm and smiling (the utterance is illegible). The man continues: «(...) słuchaj, życzę ci żebyś zdechła, bo jesteś szmatą i życzę Ci, że jak kiedyś będziesz szła po ulicy, żeby ktoś cię chwycił, jakiś psychopata, żeby cię zgwałcił i poderżnął ci gardło, rozumiesz? Żeby cię zabił, spier... stąd» [Listen, I wish you to be dead, because you are a whore, and I wish you that some psychopath catches you on the street and rapes you and cuts your throat, get it?] It is really hard to analyse such speech¹³. The insolence of the author saying the words, the vulgarity, the coarse language and mainly the pathological nature of the contents of the utterance, where he wishes the girl a rape and death, is a clear example of trespassing the legal, ethical and moral standards accepted in a society. Sitting in front of the computer screen, Gural is perfectly aware of the thousands of people watching him. He is not anonymous but still is not afraid to direct the shameful words to the young girl.

Daniel Magical is an author of pathostreaming, where he presents the life of his family. Three shots made present some stormy pathological history of the relationship of his mother («Goha») and her partner («Jaca»).

The heroes of the first shot (*Jaca namiętnie całuje Ankę! *goha zazdrosna!**, 2018) – with nearly 230,000 hits – are four men drinking alcohol, with the fifth one entering the room. From behind of one of the man rises a woman who has been lying till now. The people in the room are swearing. Daniel Magical encourages one of his companions: «Jaca bierz się za nią» [go get her], he says to a man sitting next to him, «pokaż, że masz jaja» [show her that you have balls], the latter starts to kiss the woman making the other men happy.

The story continues in another video (14,000 hits), in which Goha watches her partner betraying her (*Goha ogląda jak Jaca ją zdradza!!! Goha wyjaśnia Jace! Mega Dymy!!*, 2018). The shot presents a broadcast with Daniel Magical and another man present in the room. In the background, you can see Jaca with his back to the camera, squatting. In the room (probably in the kitchen) there are things scattered on the floor. After watching the scene where her partner kisses another woman, Goha, swearing, goes to the room where her partner is present. She says: «słuchaj szmato jeb... (...) cała Polska to oglądała. Ty kur...pier...» [Listen, f... scumbag, the whole Poland is watching that. You f...]. The man tries to say some things (illegibly), you can hear vulgar words. «Odjeb... Ty, ja się nie całowałam» [F... off. I have not kissed her], continues the woman. On the screen you can also see the other man smoking a cigarette and drinking from a bottle.

The 'actors' in the third shot (*Goha i Jaca, Awantura, Sprzatanie, Donejty*, 2019) are three people: two young men (one of them is Daniel Magical sitting in front of a computer, and another one is a man lying on a sofa) and a woman (Daniel Magical's mother), who speaks illegibly and wobbles. Attention is drawn to her hoarse voice and slovenly appearance (messed up hair, crumpled blouse). The room is messy, apart from the screen and desk you can see a sofa, an armchair, a tiled stove, dirty ladder standing next to it, and a laundry drying rack with messy clothes on it. There is a bucket and scattered things on the floor. The walls in the room are dirty. The son (using the name Goha) encourages the mother to fall asleep in

¹³ Gural is famous for his vulgar words. An example is a shot where he talks about his father calling him a 'prick' (*Gural ostro o swoim ojcu szokk*, 2019).

the armchair, asking the viewers whether they would like to see her dozing off? The woman refuses, then throws something in front of her. Both men comfort her when she starts crying due to the betrayal of her partner. The mother mumbles to her son with her hoarse voice: «jak ja bym kur... mu rozj...., to by mnie zabił. Zabiłby mnie, żywcem» [If I would f... him, he would have killed me. He would have killed me at once]. She also addresses the viewers in a raised voice: «Wali mnie to, czy oglądacie czy nie, ale zostałam zdradzona, to mnie już nie interesuje, może i mam załamanie, koniec, nie dyskutuję» [I f... don't care whether you watch it or not, but I have been betrayed, and I am not interested any more, perhaps I am broken, that's the end, I don't discuss it]. Goha livens up and shouts: «tak odjeb...to ja odjeb..., ale tak jej odjeb... kur..., że ta kur...w d... ruch...zdechnie! Nie ma nic tu w tym domu do gadania. Ja to wam udowodnię» [I will f... her so that she will f... die. She has nothing to say in this house. I will prove it]. Then she turns back and says: «Przylazł, przylazł, gnida jest w kuchni» [He has come, that louse, he's in the kitchen] (speaking about her partner). There follows a vulgar exchange of opinions regarding the betrayal. On the screen there appears a text (original wording): «ślimak: Pani Gosiu. Niech mu Pani sprawdzi teraz ptaka. Jak jest czerwony to znaczy że był w parku. Dlatego tak z Sonią chodzi. Anka. Dominika. Dorotka. Anka. Dominika. Dorotka. Anka. I inne jego su...3PLN» [Mararet, check his prick now. If it is red, it means he has been to the park. This is why he follows Sonia, Anka, Dominika, Dorotka..., and other such whores]. You can hear the woman, the man who entered the flat, speech synthesizer, and then Daniel Magical shouts out loud: «I ch...jutro będzie Paweł, zamknie Pawła w d..., że aż będzie pluł krwią i rzygał pod siebie. Jego sprawa du...to se du... Jest ryzyko, jest zabawa i ch...» [And f..., tomorrow Paweł will come, he will close Paweł in (...) so that he will spit blood and vomit on himself. It is his matter to f..., so he f... There's a risk and there is f... fun]. The man who has been lying so far starts to smoke a cigarette and wobbles. The woman, rolling a cigarette, informs that she goes to bed, but she will be up in an hour and she won't be answerable for her actions.

The shots by Daniel Magical are an example of pathology in a family, which is transmitted online for money. The image of the rooms from which the streaming is made (filth, mess, broken furniture), the appearance (dirty clothes, visible lack of hygiene), and mainly arrogant, challenging behaviour of the participants (intoxication or getting intoxicated, fights, mutual insulting, provoking, ridiculing, threatening, etc.) are a serious threat particularly to the young recipients who interact with the authors of the broadcast, as for example «Spłoszona Ania» [Embarrassed Ania], whose post appears on the screen during the third shot by Daniel Magical: «Goha nie rycz. Jaca i tak ma cię w d... bo woli mnie. Taki twój los. [Goha don't cry. Jaca still f... you because he likes me. That's your fate] 3pLN» – the words are said by a speech synthesizer (*Goha i Jaca, Awantura, Sprzatanie, Donejty*, 2019). Another example may be Janek – a hero of another pathological streaming – who smashes a jug at the request of a viewer – «Adrian»: «(...) rozwał dzbanek o ścianę to dam 50 zł (...)» [smash that jug against the wall and I'll pay 50 zlotys] (*MEGA DYMY! Janek rzuca dzbanem o ścianę. Patostream*, 2018).

The films analysed above are of short duration, varying from a dozen of seconds to several minutes, but the saturation with pathological content hits the recipient from the first moment. The main moderators are, on the one hand, the aforesaid pathostreamers who usually sit at the computer screen and encourage the other participants to act in a controversial way (Podlewska, 2019, pp. 31–32, 39) and, on the other hand, the recipients to subscribe the channel and pay donations. The scene of the broadcast (rooms at homes/flats) is mostly neglected and filthy,

apart from Gural's flat, although a door damaged probably by smashing may be seen (see: *Gural, Kołęda na streamie!*, 2018). The contents presented in the videos are mainly pathological and 'salacious' (vulgar, shameless, indecent, sometimes obscene). They are soaked with extremely pathological language and similar behaviour of the 'heroes'. The message of pathological streaming and shots breaches the socially accepted system of values and standards, for example as regards the culture, language and behaviour of the 'actors', their appearance (hygiene and clothes), as well as their dwellings (order, aesthetics – mainly in Daniel Magical's films) and the way of earning money. The 'heroes' of pathological streaming show violence, ignorance against the weak, lack of respect for their parents (e.g. Daniel Magical exploits his alcoholic mother to improve viewing figures of his pathostreaming; Gural refers to his father in a vulgar way), they utter punishable threats (e.g. „Zaj...cię» [I will f... kill you]), they boast of no or low level of education (Gural) and the level of their pathology (Rafatus), they ridicule others (see: *Medusa- matka i głupi syn!*, 2017), etc. The discussed videos create a pathological image of a family, living without the need for education and work, with a possibility of getting money easily staying at home (through pathological streaming) and also attaining fame. In most of the films the life of their actors revolves around alcohol, sometimes drugs, fights and rows are common, they often operate on the edge of the law, sometimes breach the law (as in the shot in which Gural threatens a girl, the episode for which he is subject to criminal liability).

From the previous consideration there may be one general conclusion drawn: pathological streaming and shots comprise harmful or even dangerous contents. The contact of children and youth with pathocontent is a great threat to their proper development and upbringing. Unfortunately, they may internalise improper models based thereon.

Similar conclusions have been drawn by the authors of the following publication: *Patotreści w internecie. Raport o problemie*, who state that: «Teenagers copy the behaviours they watch in the materials of the Internet creators, including the method of communication, dressing, making-up, hygiene, actions, interactions with others. And although in the case of most broadcasters, the mechanism may be treated as a new quality of our times, in the case of pathostreamers, the contents may stir particular anxiety. Especially as perceived by young people, crossing barriers, violence and vulgarity are growingly connected with financial profits, reach and fame. [...] Pathological content presents physical, mental and sexual abuse, promotes taking psychoactive substances, glorifies humiliation and disrespect for others. The demoralising effect of such materials is unquestionable. It is hard to foresee the long-term consequences of viewing the contents by children» (Dziemidowicz, Nawarenko, 2019, p. 25).

Despite blocking many of the pathological streaming channels on YouTube, the popular shots are still available on the channels of other authors. This is confirmed by a huge number of the video hits and subscriptions. The problem is complicated and urgent, especially when we take into consideration the spread of pathological content on the Internet and their alleged serious consequences for the youngest recipients.

Conclusions. The Internet has become a space where anyone may freely become known. Attaining popularity and gaining money on broadcasting pathological content online has become real. The vastness of material and the pace of its spreading prevent current and effective control thereof. Pathostreamers upload videos full of pathology without any limitations. The more controversial the material is the more money they may gain. Based on the analysis of the selected pathological

streaming and shots, the contents may be undoubtedly considered as threatening for children and youth, as they are the largest group of such contents recipients.

An important step in preventing and eliminating the existing online pathological contents is announcement by the Supreme Court that Internet is a public space (see the Supreme Court decision of 17 April 2018, IV KK 296/17. Public space within the meaning of Article 141 of the Code of Petty Offences. Internet as a public space, 2018). The content published online, although physically present on the hard discs of computers, if it is available on a website accessible by anyone without limitations, becomes a public space. Anyone who uploads indecent content may be subject to penalty under Article 141 of the Code of Petty Offences (Supreme Court: cassation by the Commissioner for Human Rights – none, Internet is a ‘public space’, 2018). The Ministry of Digitalisation announced combating pathological streaming by way of appointing a special task force for combating pathostreamers and cyber-violence, which is going to prepare adequate legal regulations (see: Polska Agencja Prasowa, 2019). The Child Rights Ombudsman, the representatives of state institutions, media, Internet portals and telecommunication operators, within the «Nie zgub dziecka w sieci» campaign, signed a joint declaration for the security of children and youth on the Internet, where they confirmed undertaking actions in the following areas: legal – mainly as refers to elimination of the possibility of earning money on the propagation of harmful contents; organisational – by promoting valuable contents and propagation of technical solutions which will improve children’s and youth’s safety online; technical – as regards improvement of communication among the providers of contents and services on the Internet and the entities engaged in prevention and combating illegal contents, for the purpose of immediate informing about the hazards and developing effective tools for reacting to the hazards present online (Ministry of Digitalisation, 2019). Yet, the greatest role in making the children and youth sensitive to pathocontent is played by the parents and teachers. Education seems to be the most effective weapon against reaching for any harmful Internet content by the youngest. In addition, we could mention the factors which constitute the concept of a proper bringing up: parents’ sincere interest in the affairs of their children and the ways they spend time on the computer; supporting and developing proper interpersonal relations and bonds between parents and children; spending leisure time together; cultivating interest to constructive forms of recreation; demonstrating understanding and support; building the feeling of self-esteem in children; listening to them and their absolute acceptance. It is worth remembering that children and youth record, send and comment on the contents of pathostreaming and shots not only in front of the home computers but also among their courtyard and school peers. Therefore, education and care for the nature and quality of interpersonal contacts with the peers become an important task for the teachers.

References

- Baran, W. (2019). Daniel Z. trafi do więzienia. To nie koniec problemów znanego patostreamera. *Wirtualna Polska Wiadomości*. 13 February 2019, hour 21.54. Retrieved December 28, 2019, from <https://wiadomosci.wp.pl/daniel-z-trafi-do-wiezienia-to-nie-koniec-problemow-znanego-patostreamera-6349145331271297a>.
- Daszykowska, J. (2007). Dziecko – ofiara przestępczości w Internecie. In *Roczniki Naukowe Caritas*, Year XI (pp. 97-104). Warszawa: Fundacja «Pro Caritate».

- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17, 187-195.
doi: 10.1016/S0747-5632(00)00041-8.
- Dziemidowicz, E., Nawarenko, A. (2019). Wpływ kontaktu z patotreściami na dzieci i młodzież. In *Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę we współpracy z Rzecznikiem Praw Obywatelskich, Patotreści w internecie. Raport o problemie* (pp. 24-29). Warszawa. Retrieved January 1, 2020, from <https://fdds.pl/wp-content/uploads/2019/05/fdds-raport-patotresc-www.pdf>.
- Figaszewska O. (2017). Popek ostro skomentował sytuację swojej fanki: «To chore. Niech to będzie przestrogą dla polskich dzieciaków». In *Viva!* 26 November, 2017, hour 8:55. Retrieved December 28, 2019, from <https://viva.pl/ludzie/newsy/popek-o-fance-ktora-wytatuowala-sobie-oczy-jaki-jest-jej-stan-28415-r3/>.
- Jędrzejko, M., Morańska, D. (2014). *Pułapki współczesności, part 1, Cyfrowi Tubylcy. Socjopedagogiczne aspekty nowych technologii*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra.
- Kępka, M. (2019). Charakterystyka zjawiska patotreści. In *Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę we współpracy z Rzecznikiem Praw Obywatelskich, Patotreści w internecie. Raport o problemie* (pp. 9-16). Warszawa. Retrieved December 27, 2019, from <https://fdds.pl/wp-content/uploads/2019/05/fdds-raport-patotresc-www.pdf>.
- Kim są patostreamery i co to są patostreamy? (2018). Radio ZET. 17 September, 2018, hour 20:30. Retrieved December 28, 2019, from <https://www.radiozet.pl/Co-gdzie-kiedy-jak/Kim-sa-patostreamery-i-co-to-sa-patostreamy>.
- Korus, J., Hudzik, A. (2018). Patologia na żywo, skąd się wzięli patostreamery. *Newsweek*. 11 June 2018, hour 8:00. Retrieved December 29, 2019, from <https://www.newsweek.pl/polska/spoleczenstwo/patologia-na-zywo-skad-sie-wzieli-patostreamery/4s5qhg8>.
- Kowalski, N. (2019). Poznań: Youtuber proponował seks za pieniądze 13-latce. Sprawę umorzono. Teraz Gural groził przemocą na Poznań Game Arena? *Głos Wielkopolski*, 30 September 2019. Retrieved December 29, 2019, from <https://gloswielkopolski.pl/poznan-youtuber-gural-proponowal-seks-za-pieniadze-13latce-sprawe-umorzono-teraz-gural-grozil-przemoca-na-poznan-game-arena/ar/c1-14463289>.
- Makaruk, K. (2019). Skala problemu. In *Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę we współpracy z Rzecznikiem Praw Obywatelskich, Patotreści w internecie. Raport o problemie* (pp. 18-22). Warszawa. Retrieved December 27, 2019, from <https://fdds.pl/wp-content/uploads/2019/05/fdds-raport-patotresc-www.pdf>.
- Michalczyk, S. (2009). Uwagi o analizie zawartości mediów. *Rocznik Prasoznawczy*, 3, 95-109.
- Ministerstwo Cyfryzacji (2019). *Razem przeciw cyberprzemocy wobec dzieci*. 1 October 2019. Retrieved January 19, 2020, from <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/razem-przeciw-cyberprzemocy-wobec-dzieci>.
- Najdek, M., Węgrzyn, R. (2019). Koniec świata zwiastują patostreamy. *Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny „Meritum”*, 3, 9-20.
- NASK Państwowy Instytut Badawczy (2017). *Raport z badania „Nastolatki 3.0”*. Warszawa. Retrieved January 4, 2020, from https://akademia.nask.pl/publikacje/Raport_z_badania_Nastolatki_3_0.pdf.
- Petric, B. (2012). Legitimate Textual Borrowing: Direct Quotation in L2 Students Writing. *Journal of Second Language Writing*, 21, 102-117.
doi: 10.1016/j.jslw.2012.03.005

- Podlewska, J. (2019). Patotreści, próba analizy prawnej. In *Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę we współpracy z Rzecznikiem Praw Obywatelskich, Patotreści w internecie. Raport o problemie* (pp. 31-39). Warszawa. Retrieved January 1, 2020, from <https://fdds.pl/wp-content/uploads/2019/05/fdds-raport-patotresc-www.pdf>.
- Polak, Z. (2019). Szkodliwe treści. In A. Wrzesień (red.). *Bezpieczeństwo dzieci online. Kompendium dla rodziców i profesjonalistów* (pp. 96-100). Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje i NASK.
- Polska Agencja Prasowa (2019). *Powstanie grupa robocza ds. walki z patostreamami i cyberprzemocą*. 21 September 2019, hour 14:24. Retrieved January 19, 2020, from <https://www.pap.pl/aktualnosci/news%2C514941%2Cpowstanie-grupa-robocza-ds-walki-z-patostreamami-i-cyberprzemoca.html>.
- Postanowienie Sądu Najwyższego z dnia 17 kwietnia 2018 r. IV KK 296/17 Miejsce publiczne w rozumieniu przepisu art. 141. k.w. Internet jako miejsce publiczne (2018). Retrieved January 12, 2020, from <https://sip.lex.pl/orzeczenia-i-pisma-urzedowe/orzeczenia-sadow/iv-kk-296-17-miejsce-publiczne-w-rozumieniu-przepisu-522575671>.
- Protokół czwartego posiedzenia Senackiego Zespołu Bezpieczeństwa Dzieci i Młodzieży w Świecie Wirtualnym (2019). Warszawa, 4 February 2019. Retrieved December 30, 2019, from https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/userfiles/_public/k9/senat/zespoły/bezpieczenstwo_wirtualne/004.pdf.
- Pyżalski, J. (2013). Rodzina i szkoła a przeciwdziałanie zaangażowaniu młodych ludzi w ryzykowne zachowania online. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 12 (1), 99-109.
- Raport: patotreści w internecie oglądało 37% nastolatków (2019). *Rzecznik Praw Obywatelskich*, 30 maja 2019. Retrieved January 1, 2020, from <https://www.rpo.gov.pl/pl/content/patotresci-w-internecie-niebezpieczna-codziennosc-naszych-dzieci>.
- Rzecznik Praw Obywatelskich chce walczyć z patostreamami. «Trzeba ich odciąć od źródła finansowania». (2018). *Wirtualnemedi*a, 22 October 2018. Retrieved December 27, 2019, from [https://www.rpo.gov.pl/pl/content/sad-najwyzszy-zbada-kasacje-rpo-w-sprawie-lidera-dumy-i-nowoczesnosci](https://www.wirtualnemedia.pl/artykul/jak-walczyc-z-patostreamami-patologia.</p><p>Sąd Najwyższy: kasacja RPO żadna, Internet jest «miejscem publicznym» (2018). <i>Rzecznik Praw Obywatelskich</i>, 17 April 2018. Retrieved January 19, 2020, from <a href=).
- Siedlanowski, P. (2018a). Homo crudelis? Patostream – kolejna patologia w sieci. *Biuletyn Edukacji Medialnej*, 2, 44-57.
- Siedlanowski, P. (2018b). Patologia na piedestale. Próba oceny zjawiska patostreamu, jego źródeł i wpływu na rozwój dzieci i młodzieży. In: M. Jędrzejko, A. Szwedzik (Eds.). *Pedagogika i profilaktyka społeczna. Nowe wyzwania, konteksty, problemy* (pp. 121-136). Malinówek: Centrum Profilaktyki Społecznej. Oficyna Wydawnicza von Velke. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA.
- Wierciński, J. (2019). Wyroki więzienia dla patostreamerów z Gdańska za transmisję na żywo z pobicia 58-letniego sąsiada. *Dziennik Bałtycki*, May 17, 2019. Retrieved December 27, 2019, from <https://dziennikbaltycki.pl/wyroki-wiezienia-dla-patostreamerow-z-gdanska-za-transmisje-na-zywo-z-pobicia-58letniego-sasiada/ar/c1-14140439>.

- Wojtasik, Ł. (2019). Problem szkodliwych treści w Internecie a zjawisko patotreści. In *Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę we współpracy z Rzecznikiem Praw Obywatelskich, Patotreści w internecie. Raport o problemie* (pp. 5-7). Warszawa. Retrieved December 27, 2019, from <https://fdds.pl/wp-content/uploads/2019/05/fdds-raport-patotresc-www.pdf>.
- Youtuberzy o swoich zarobkach. Różnice w kwotach są ogromne (2017). *Business Insider Polska*, 26 September 2017, Hour 16:21. Retrieved January 2, 2020, from <https://businessinsider.com.pl/media/internet/jak-i-ile-zarabiaja-youtuberzy/6jv0r2x>.

Filmy

- Cypis / Marta Linkiewicz, Wesoly autokar.* (no date). Retrieved December 28, 2019, from <https://www.youtube.com/watch?v=hGNVoCqv5ec>.
- Daniel Magical, Patostreamy w telewizji.* (23 September 2018, 28 sek). Co Jest Cięte. Retrieved January 12, 2020, from https://www.youtube.com/watch?v=T0E_12wwOEE.
- FOMO – Tomasz Rożek tłumaczy trudne pojęcia* (film). Materiał w ramach kampanii Ministerstwa Cyfryzacji i NASK „e-Polak potrafi!” (no date). Retrieved December 27, 2019, from <https://www.youtube.com/watch?v=ErfIxYtKPyU>.
- Goha i Jaca, Awantura, Sprzatanie, Donejty, Daniel Magical daniel magical magical* (21 October 2019, 5:03 min). Patologiczna Kinematografia. Retrieved January 12, 2020, from <https://www.youtube.com/watch?v=UbsL5Qv3a3Y>.
- Goha ogląda jak Jaca ją zdradza!!! Goha wyjaśnia Jace! Mega Dymy!! Daniel Magical* (11 lipca 2018, 2:21 min). Shoty WMTV. Retrieved January 12, 2020, from <https://www.youtube.com/watch?v=5Z5ePM7cs0E>.
- Grube akcje na mieście*relacja ludzi**, 9:59 min. (no date). APPYNEWS. Retrieved January 12, 2020, from <https://apynews.pl/v/609496>.
- Gural ostro o swoim ojcu szokk* (2 listopada 2019, 6:55 min). GITSHOTY. Retrieved January 12, 2020, from <https://www.youtube.com/watch?v=cjNub4WjwQ0>.
- Gural, Kolęda na streamie!* (10 stycznia 2018, 12:10 min). ShotY! ŁobodY! Retrieved January 12, 2020, from <https://www.youtube.com/watch?v=LBPlIEODVqU>.
- Jaca namiętnie całuje Ankę! *goha zazdrosna!* - DanielMagical.* (7 July 2018, 1:30 min). Speed Shoty. Retrieved 12 January, 2020, from <https://www.youtube.com/watch?v=KjRZSg0UHcY>.
- Medusa- matka i głupi syn!* (14 May 2017, 8:33 min). SHOTOMANIAK. Retrieved 12 January 2020, from <https://www.youtube.com/watch?v=jZ2xoAnaby0>.
- MEGA DYMY! Janek rzuca dzbanem o ścianę. Patostream* (13 January 2018, 1:40 min). Retrieved January 20, 2020, from <https://www.youtube.com/watch?v=ZzU676tB-ZU>.
- Powrót Rafatusa na salony, Mega patostreamy powracają* (20 maja 2018, 1:33 min). Archi Shoty. Retrieved January 5, 2020, from: <https://www.youtube.com/watch?v=wBJhBC5o8wA>.
- Rafatus – nowa platforma patostreamy* (23 stycznia 2018, 2:05 min). RafatusTV. Retrieved January 5, 2020, from https://www.youtube.com/watch?v=UOG4g_W2sX4.

Резюме

Дашиковська-Тобіаш Ядвіга

**ПАТОСТРІМІНГ:
КОНТЕНТ-АНАЛІЗ З ПОГЛЯДУ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

Постановка проблеми. Патострімінг (патологічна трансляція) в Інтернеті є складним та актуальним явищем через швидкі темпи розповсюдження патологічного контенту та його серйозні наслідки для наймолодших реципієнтів. Проблему сприйняли Міністерство національної освіти, Міністерство цифровізації та Міністерство охорони здоров'я. Для стримування патологічного потокового зв'язку в Інтернеті було введено законодавче регулювання. З метою ефективного захисту дітей та молоді необхідні масштабні профілактичні заходи, переважно через освіту.

Мета. Обговорення проблеми патострімінгу на основі джерел та матеріалів, а також опис й аналіз змісту вказаної патології та формулювання загальних висновків.

Методи. Критичний аналіз наявної літератури в гуманітарних науках підтвердив нестачу наукових досліджень (експериментальних досліджень та систематичних кейсів), які б точно і достовірно представили явище патострімінгу. Більшість висновків, сформульованих в окремих дослідженнях, є лише гіпотезами (Najdek, Węgrzyn, 2019). Окрім кількох наукових статей (серед яких: Siedlanowski, 2018a, 2018b; Najdek, Węgrzyn, 2019; Polak, 2019), наукові праці, присвячені цій темі, відсутні. Єдиний такий документ, який ширше документує результати досліджень патологічного віщання в Інтернеті, – це Фонд «Dajemy Dzieciom Siłę» [Ми надаємо дітям сили] у співпраці з Уповноваженим з прав людини (Patotřeści w internecie. Raport o problemie, 2019). Аналіз контенту (оцінний та оцінювальний аналіз) спирався на випадково вибрані патологічні потоки та знімки (з урахуванням видимих характеристик змісту та контекстів, у яких він функціонує), та містив опис і пояснення. Детальне дослідження підтвердило шкідливий характер контенту, який подається в межах патологічної трансляції. У ньому домінує фізичне та словесне насильство, психічне (і сексуальне) зловживання, сприяння вживанню психоактивних речовин, приниження учасників. «Жива» трансляція (завдяки застосованій техніці) викликає значний інтерес серед реципієнтів – дітей та молоді.

Результати. У статті відображено шкідливий характер патологічного потоку для реципієнтів, особливо дітей та молоді, які найбільш сприйнятливі до такої форми трансляції та вмісту. Водночас, це відображає гостру потребу привернути увагу батьків до проблеми патологічного контенту в Інтернеті та включення проблеми до профілактичних програм у школах усіх рівнів.

Дискусія та висновки. Сучасний стан теоретичних знань та наукових досліджень щодо патологічних інтернет-трансляцій не є вичерпним. Проблемою зацікавились експерти. З недавнього часу польський уряд запроваджує правові рішення у вигляді обмежень щодо трансляції патологічного контенту в Інтернеті та посилює санкції за таку діяльність. Однак таких кроків недостатньо, якщо не забезпечено належним чином освіту

дітей та молоді, переважно на рівні сім'ї та школи. Такі дії видаються оптимальним профілактичним рішенням за умови належної підготовки батьків та вчителів.

Ключові слова: патострімінг, знімки, патологічний контент, небезпека, діти, молодь, освіта.

Abstract

Daszykowska-Tobiasz Jadwiga

PATHOLOGICAL STREAMING AND SHOTS – CONTENTS ANALYSIS FROM THE POINT OF VIEW OF SOCIAL PEDAGOGY

Background. Pathological streaming on the Internet is a difficult and urgent phenomenon owing to the fast pace of pathological content spreading and serious consequences to the youngest recipients. The problem has been perceived by the Ministry of National Education, the Ministry of Digitalisation, and the Ministry of Health. Legal regulations have been introduced to eliminate online pathological streaming. For the purpose of effective children and youths protection, extended prophylactic actions are needed, mainly through education.

Purpose. Discussion of pathological streaming problem based on sources and materials, as well as description and analysis of the contents of the selected pathostreaming, and formulation of general conclusions.

Methods. Critical analysis of the available literature in social sciences has proven shortage of scientific research (experimental research and systematic case studies), which would exactly and reliably present the pathological streaming phenomenon. Most of the conclusions formulated by the scarce researches of the phenomenon are only hypotheses (Najdek, Węgrzyn, 2019). Apart from a few scientific articles (including: Siedlanowski, 2018a, 2018b; Najdek, Węgrzyn, 2019; Polak 2019), scientific works devoted to that subject are missing. The only such paper which documents in a broader manner the results of research regarding pathostreaming on the Internet is that of the «Dajemy Dzieciom Siłę» [We Give Strength to Children] Foundation in cooperation with the Commissioner for Human Rights (*Patotreści w internecie. Raport o problemie* [Pathocontent on the Internet. Problem report], 2019). Contents analysis (valuation and assessment analysis) referred to the randomly selected pathological streaming and shots (in consideration of the visible characteristics of the content and contexts in which it functions), and comprised a description and an explanation. The qualitative research confirmed the harmful nature of the content broadcast within pathological streaming. Dominating were: physical and verbal violence, mental (and sexual) abuse, promoting of psychoactive substances taking, glorification of pathological streaming participants humiliation. The 'live' streaming (thanks to the techniques applied), met a great interest among the recipients – children and youths.

Results. The article reflects the harmful nature of pathological streaming for the recipients, particularly children and youths, which are most susceptible to such form of broadcast and contents. At the same time, it reflects a strong need to bring parents attention the problem of pathological content on the Internet, and inclusion of the problem in the prophylactic programmes at schools on all levels.

Discussion and conclusions. The current status of theoretical knowledge and scientific research on the pathological streaming phenomenon is not exhaustive. The problem has been perceived by experts. Since lately, the Polish government has been introducing legal solutions in the form of limitations in broadcasting pathological content on the Internet and increasing sanctions for such activities. However, the steps are not sufficient if education of children and youths is not provided, mainly on the level of family and school. Such actions seem to be an optimal prophylactic solution, providing parents and teachers are properly prepared.

Keywords: pathological streaming, shots, pathocontent, hazard, children, youths, education.

Відомості про автора

Дашиковська-Тобіаш Ядвіга, д-р хаб., Державна Академія ім. Яна Гродка, Санок, Польща, e-mail: jdaszykowska@o2.pl

Daszykowska-Tobiasz Jadwiga, dr hab, Uczelnia Państwowa im. Jana Grodka w Sanoku, Polska, e-mail: jdaszykowska@o2.pl

ORCID 0000-0001-6182-1855

Надійшла до редакції 21 квітня 2020 року
Прийнято до друку 17 червня 2020 року

Рецензії

**Кубайчук Віктор.
ХРОНОЛОГІЯ МОВНИХ ПОДІЙ В УКРАЇНІ:
зовнішня історія української мови IX–XX ст.**

Видання друге, виправлене й доповнене.

Київ: «К.І.С.», 2020. 192 с.



Постать Віктора Кубайчука відома не лише в царині фізики, але й лінгвістики. У 2018 році дослідник пішов із життя, проте залишив неоціненний науковий спадок. Він, на жаль, не встиг підготувати книжку до другого видання, однак його однодумці, колеги, шанувальники наукового таланту завершили розпочату ним вагому працю.

На тлі багатьох дослідницьких уподобань Віктора Кубайчука в колі його пильної уваги були питання мовознавства, історіографії та лексикографії. Особливою віхою його наукової творчості стало вивчення історії української мови. Автор вважав, що лише знання історичних подій, пов'язаних із мовою, уможливило усвідомити важливість мови в суспільному житті, знайти шляхи розв'язання дискусійних питань щодо правопису, сучасної науково-технічної термінології тощо.

Рецензована праця є актуальна й потрібна для сучасників, а також оригінальна за своїм задумом, глибока за повнотою висвітлення; до неї звертатимуться не лише фахівці, але й читачі, яким небайдужа доля та історія рідної мови.

Книжка є важливим довідковим джерелом, у якому висвітлено найголовніші історичні події, згадано найбільш важливі освітні заклади, найвизначніші постаті, наукові інституції, видавництва, культурні осередки, періодичні видання та презентовано документи й матеріали, що стосуються мовної політики радянського керівництва на теренах України.

У пропонованому виданні охоплено тривалий часовий період від IX сторіччя до нашого часу, що дає змогу читачеві глибше та повніше простежити на фактах історію української мови, її стан та статус залежно від суспільно-політичних обставин. У хронологічній таблиці датовано й документовано факти з історії писемної мови, зокрема функціонування мови в різних сферах діяльності; актуалізовано відомості з малодоступних джерел; подано дати найважливіших історичних подій. Важливим є те, що, практично всю інформацію супроводжують покликання на джерела.

Книжка Віктора Кубайчука містить три надзвичайно цінні додатки, які заслуговують на особливу увагу. Додатки подано зі збереженням правопису

оригіналів. На думку автора, ці документи мають показову інформацію про події двадцятих-тридцятих років ХХ сторіччя, що кардинально вплинули на долю української мови в Україні.

У Додатку А наведено список найважливіших українських лексикографічних праць, виданих протягом 1917–1948 рр. (Загальномовні словники, Правописні словники, Словники інших типів, Словники комісій Української Академії, Термінологічні словники, Словники термінологічних комісій-попередників ІУНМ, Словники ІУНМ та НДІМ, Репресивні термінологічні бюлетені 1933–1935 рр., Шкільні словники та список словників, підготовлених до друку, проте не виданих).

Першими в списку є загальномовні словники: українсько-російські – 17, а потім російсько-українські – 30. Зауважимо, що це були не тлумачні, а перекладні двомовні словники, з великою кількісною перевагою російсько-українських над українсько-російськими. Потреба саме в таких словниках (і одночасно в словниках спеціально-термінологічних) пояснюється політичною й життєвою необхідністю. Автори цих словників, навіть ті, що в українській частині виходили з антинаукових, націоналістичних настанов, перекладаючи російські терміни, брали за взірць російську термінологію і клали її в основу реєстрової частини словників, бо інакше й не могло бути.

У «Резолюції Комісії НКО для перевірки роботи на мовному фронті в питаннях термінології» зазначено, що *«в українській частині словника не подавати ніяких штучних, вигаданих націоналістичного типу слів, надто критично використовуючи під цим поглядом словникову спадщину й категорично відкидаючи всіляку нацдемівищину»* (Додаток Б, с. 179). Та, як вказано в документі, більшість російсько-українських словників 1917–1933 рр. були спотворені *«штучними українськими псевдовідповідниками і націоналістично-хуторянським нехтуванням узвичаєних інтернаціональних та російських термінів, – нехтуванням, розрахованим на відрубність української термінології від російської культури»* (Додаток Б, с. 176–177).

Додаток Б містить маловідомі документи, які були свого часу засадничими в мовній політиці в Україні (Резолюції Комісії НКО в справі перевірки роботи на мовному фронті та Резолюції для перевірки роботи на мовному фронті в питаннях термінології та в справі граматичній).

У Додатку В, у хроніках Науково-дослідного інституту мовознавства, показано засоби й методи боротьби з «націоналізмом на мовному фронті», докладно висвітлено мовні питання, пов'язані з розвитком правопису, термінології та лексикографії. У хроніках Науково-дослідного інституту мовознавства за 1933–1934 рр. окремий документ присвячено проблемам словотвору, де зауважено, що *«при перегляді словникової продукції виявилось велике націоналістичне шкідництво в питаннях словотвору української мови»*. Щоб зупинити це «шкідництво» *«протягом другої половини 1933 р. відділ розглянув понад 15 питань українського словотвору, з приводу яких були прочитані доповіді робітниками інституту»* (Додаток В, с. 184). Серед них, зокрема, використання суфіксу **-ов-ий** для творення відносних прикметників (що паралельно існує з суфіксом **-н-ий** на зразок *предмет -ов-ий* та *предмет-н-ий*), яке викликало певну підозру: *«Таким штучним протаскуванням прикметників на -овий (при наявності прикметників на -ний) і наголосом на о, -овий, націоналістичні елементи намагалися в словниковій роботі провести шкідливу тенденцію – відривати українську літературну мову від мови працюючих, орієнтувати її в напрямку до полонізації»* (Додаток В, с. 185).

Доцільно також звернути увагу й на суфікс **-івн-ий** у прикметниках, який став перешкодою для проникнення в українську мову активних дієприкметників із російської мови на **-ущ-ий, -ющ-ий, -ащ-ий, -ящ-ий** (у нашому варіанті **-уч-ий, -юч-ий, -ач-ий, -яч-ий**, скальковані із церковнослов'янських утворень російської мови): «... *прикметники на -івний у багатьох словниках стали штучно вживатися для обминання дієприкметникових форм на -учий, ачий (відповідно до російських прикметників активних тепер. часу). Треба боротися з обома явищами – штучним культивуванням прикметників з суфіксом -івник супроти існуючих прикметників з іншими суфіксами (-альник, -ик тощо), а так само з штучним утворенням прикметників з суфіксом -івний (замість -увальний та ін.). Зокрема прикметники на -івний ні в якому разі не можуть бути відповідниками до російських дієприкметників активних тепер. часу на -ущий*» (Додаток В, с. 189). Такі антинаукові приписи, а їх достатньо наведено в документах, засвідчують підступне втручання у внутрішній розвиток української мови та поступове вилучення питомих рис української лексики, словотвірних та граматичних форм. Саме ці документи дають змогу глибше зрозуміти джерела мовних негараздів та знайти правильні відповіді на проблемні питання сьогодення.

Рецензоване видання, беззаперечно, є одним із кращих зразків хронологічних студій у галузі лінгвістики, історіографії та лексикографії. Немає сумніву, що дослідження є вагомим внеском у національне мовознавство. Книжка – як бібліографічний довідник – неодмінно активізує інтерес до історії української мови, правопису, термінології, словникової продукції та стане незамінним джерелом інформації для дослідників української мови, історіографів і всіх зацікавлених читачів.

Галина Дядюра,

кандидат філологічних наук, доцент,

*доцент кафедри української мови та загального мовознавства
Черкаського державного технологічного університету*

Victor Kubaichuk. Chronology of language-related events in Ukraine: external history of Ukrainian language of IX–XX centuries.

The second edition, corrected and supplemented. K.: «К.І.С.», 2020. 192 p.

(Halyna Diadiura)

The review analyzes the 2nd edition of Viktor Kubaichuk's book «Chronology of language-related events in Ukraine: external history of Ukrainian language of IX–XX centuries». It is stated that the reviewed book is an important source of information, which covers the most important historical events from the ninth century up to the present, as related to the development of the language. The publication mentions the most important educational institutions, the most prominent figures; scientific institutions, publishing houses, cultural centers, periodicals, and presents documents and materials related to the language policy of the Soviet leadership in Ukraine, as well as provides information from inaccessible sources. It is emphasized that the publication is one of the best examples of chronological studies in the field of linguistics, historiography and lexicography.



Maria Makarenko

LANGUAGE EDUCATION IN UKRAINE AND AMERICA

Language education in Ukraine and United States of America is totally different one from another. While studying in Missouri State University, I saw teaching German and English languages for those, who learn it as a second language. Being a student of linguistic department in Ukrainian university, I am a part of foreign language education as well. This article will help

you to understand the basic peculiarities of language teaching as well as learning in American and Ukrainian universities. It must be said that English is the second language for Ukrainian students and German is the second language for American ones. That is why we will compare German and English learning in some cases.

The first difference between American and Ukrainian language education is that language education in the states is more practical than in Ukraine. In America and Ukraine students are obliged to read fiction literature in their second language. Ukrainian students read Great Britain and American fiction, which they choose by themselves, and pass a retelling of the certain number of pages monthly. In addition, they must write down all unknown for them) words into their copybooks, translate them into Ukrainian and learn it by heart. In America students read German fiction, which is assigned by Professor. Professor assign a specific chapter for every lesson. Students read and almost learn the chapter by heart because they have a small quiz for every chapter. This quiz is consisted of true/false questions, special questions and yes or no questions. Sometimes it may be lexical task in the quiz. Also, students need to demonstrate the story they read by making a small play of the chapter where every student has a role of some hero of the book. Students do not need to write down unknown words and pass them to Professor.

Another example is learning theme words by heart. In Ukraine students must learn a lot of new words connected by one theme by heart. In the United States the story is the same but approaches differ. One day I and my American groupmates were learning words connected with spring in German language. We went out and had a nice walk around the campus during the class. Our Professor showed us different flowers, trees, saying us how these words are translated into German, and told us a lot of stories about how these words appeared in German language. We cannot be sure that every Professor in America knows the origin of the words they taught, but this kind of learning was one of the most effective. After that we came back to the classroom and tried to make sentences with the words we

© *Макаренко М., 2020*

remembered. Surprisingly, most students remembered and wrote down all the words mentioned by our Professor. In Ukraine professors never tell us about how the words were originated in English language, but they can tell us about the words derived from another part of the language so it makes the word easier to memorize. For example, a noun «teacher» is derived from the verb «to teach».

While assistance American Professors in teaching English language to the international student with not high English language proficiency, I noticed that Professors do not allow students to use dictionaries. If the student reads a sentence and one word is unknown, he/she should guess the meaning of this word with the help of the sentence context. The books, which are used in Missouri State University for international students, even suggest the great amount of exercises for guessing the meaning of the word by the context of the whole sentence. In America it is believed to develop students' ability to understand language in different situations. According to one of my American Professors, «students should not to know but to feel the language». Ukrainian Professors make students seek the translation and the meaning of the word in the dictionaries. Ukrainian students must have the ability to use the word correctly, explain the meaning of the word and derive it from one part of the language to another one in case if it can be derived. This case shows us that Ukrainian students have more deep knowledge of the word system.

American students write a lot of essays every day. On every class you are obliged to write some «papers» as it called in USA. It can be a small retelling about the topic you have just read or a 5 pages essay on the topic given to you by your Professor. Sometimes Professors allow you to choose the topic you would love to write an essay about. Writing an essay is a way to express your thoughts on this or that topic and America tries to maintain this ability with the help of different ways. It must be mentioned that Americans are very open-minded people, who rarely criticize each other. Students can easily disagree with their Professors if they can support their point of view with some proof. American essays must be individual. They not often refer to some books, article, Internet, etc. In Ukraine students never write such a long essay and very seldom write essays at all. As a result, Ukrainians get used to use the Internet while writing some projects or just small essays.

There is one common thing in American and Ukrainian language education. It is watching movies in the students' second language. In America and Ukraine students watch movies with/without subtitles and write an essay about what they have watched. There is an illustrated case of understanding unknown words in the context. In America there are some movies that must be seen in class and may be seen out of class. If you watch movies and write essays in your free time, you may get an extra credit. It must be noticed that extra credit is additional points to the student's total grade. It works as a strong motivation for students to work harder.

To sum up, American and Ukrainian education has not just a great amount of differences, but some similarities too. While America has more convenient approaches to language learning, Ukrainian students have more deep knowledge of the language system.

Резюме

Макаренко Марія

МОВНЕ НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ ТА США

В есе описано окремі особливості викладання та вивчення іноземних мов в українських та американських університетах (англійської – як другої мови для українців, та німецької – як другої мови для американців).

Відмічено, що викладання мови в Сполучених Штатах Америки має більш практичне спрямування. Зокрема, в Україні студенти регулярно мають вчити велику кількість слів, об'єднаних тематикою, напам'ять. В Америці так само, але спосіб подання нової лексики – інший: вивчення повних слів часто відбувається з зануренням у реальну мовленнєву ситуацію. Наприклад, студенти засвоюють нові слова на тему «Весна» на прогулянці кампусом разом із викладачем, який показує дерева та квіти, розповідає, як звучать їх назви німецькою та як ці слова виникли у німецькій мові. В Україні викладачі рідко пояснюють студентам те, як з'явилося у мові те чи інше слово, але часто звертають увагу на особливості переходу слова з однієї частини мови в іншу, що теж полегшує процес вивчення мови (наприклад, іменник «teacher» походить від дієслова «to teach»). Цікаво, що в Університеті штату Міссурі викладачі не дозволяють студентам-іноземцям, які вивчають мову, використовувати на заняттях словники. Якщо студент читає речення та не знає значення певного слова, він має здогадатися про нього з контексту – американці упевнені, що такий підхід розвиває навичку розуміння мови у різних ситуаціях. Натомість українські викладачі вчать студентів знаходити точні значення слів у словнику. Українські студенти мають знати, як правильно використовувати слово, пояснювати значення слова та вміти утворювати від нього похідне.

Американські студенти щодня пишуть багато творів. На кожному парі необхідно писати невеличкі перекази щойно прочитаного тексту або ж кілька сторінок твору на певну тему. Такий твір передбачає переважно оригінальні думки студента, а не інформацію з підручників, статей, Інтернету тощо. А ось навчання за допомогою перегляду фільмів іноземною мовою використовують і в Україні, і в Америці: студенти дивляться фільми, з або без субтитрів, а потім пишуть твір-переказ про переглянутий фільм або беруть участь в його обговоренні.

Отже, можна відзначити спільні та відмінні риси щодо мовного навчання в Україні та США. Американський підхід до вивчення мови має більш прикладний характер, водночас українські студенти отримують глибші знання системи іноземної мови.

Відомості про автора

*Макаренко Марія, бакалавр філології, випускниця факультету гуманітарних технологій (Черкаський державний технологічний університет); випускниця програми Global UGRAD 2018-2019, Missouri State University
Makarenko Maria, Bachelor of Philology, a graduate of the Faculty of Humanities (Cherkasy State Technological University); Global UGRAD 2018-2019 alumni, Missouri State University*



Тетяна Володарська

МОВНЕ НАВЧАННЯ У БОЛГАРІЇ

Вивчення мови – це своєрідна подорож, в якій на нас чекає багато відкриттів. А подорож – це важливий стимулятор життя. Я переконана, що справжній лінгвіст має бути підприємливим та долати страх перед невідомим. Моя перша поїздка за кордон – це поїздка у Болгарію на літній мовний семінар.

Можливо через те, що це було для мене вперше, болгарська культура здалася мені неймовірно різноманітною, багатогою і особливою. Це був незвичний для мене новий світ. Я раптом стала цікавитись болгарською літературою і театром, а разом з тим з'явився інтерес до болгарських співаків, їжі і до загальної атмосфери болгарської культури. Участь у семінарі відкрила для мене живу болгарську мову, і зараз я отримую велике задоволення й користь від здатності вільно розмовляти нею.

Моє мовне стажування проходило у Софійському університеті ім. Климента Охридського, першому, головному і найстарішому вищому навчальному закладі країни. Під час семінару було організовано тематичні круглі столи, де учасники семінару та спеціально запрошені іноземні й болгарські дослідники *Красимира Алексова, Кирил Топалов, Боян Вълчев* та інші висловлювали своє бачення актуальних питань болгаристики. Літній семінар поєднав у собі методику класичного університетського навчання та ідею Яна Амоса Коменського про «школу-гру»: там панувала атмосфера відпочинку, а дистанція між викладачами та студентами була зведена до мінімуму. Один із болгарських професорів організував нам візит до *Народно Сьбрание* (в Україні – це Верховна Рада), де ми зустрілися з віцепрезидентом Болгарії Маргаритою Поповою і мали змогу поділитися з нею нашим думками щодо процесу навчання, розказати про себе і навіть прочитати власні переклади болгарських віршів своїми рідними мовами. На мою думку, доброзичливий менталітет болгар, їхня привітність та гостинність впливають на якість навчання мови. Цей досвід був би корисним для української системи мовної освіти. Взагалі болгарські викладачі дуже часто організують для студентів такі неформальні зустрічі, що допомагає швидше опанувати мову. Завдяки участі у таких зустрічах та дискусіях мої знання болгарської мови помітно покращились, також у мене з'явилися болгаромовні друзі. Для українських студентів такі заходи були, мабуть, найприємнішими та найефективнішими із усього навчального процесу. Я переконана, що значну

частину мовних знань студенти отримують саме від таких розмовних уроків, а також від інтенсивного спілкування з носіями мови.

Софійський університет складається з 16 факультетів і навчає більш ніж 100 спеціальностей. Навчання в болгарських університетах починається не 1 вересня, а 1 жовтня. Знання та навички студентів оцінюють за шестибальною системою: відмінно (6), дуже добре (5), добре (4), задовільно (3), погано (2). «Шестица» – це найвища оцінка знань. Ця система насправді є дуже зручною. Вона ділить матрицю на дві частини, перша – негативні оцінки, друга – позитивні. На відміну від навчання в українському університеті, болгарські викладачі більш відкриті до дискусій зі студентами, вони роблять багато для того, щоб студенти якомога глибше занурилися у болгарське мовне середовище. Вони приділяють більше уваги розмовам і вимові, аніж граматиці та письму. Але зазвичай студенти більше полюбляють писати, а не розмовляти, оскільки під час усного мовлення помилки помітні відразу, а у письмовій формі студенти мають більше часу, щоб правильно сформулювати речення та виправити помилки. На мою думку, акцент на розмові, особливо на початковому рівні, є великою перевагою мовного навчання у болгарському університеті. Адже це природно – саме у такий спосіб ми навчилися розмовляти і своїми рідними мовами!

Оскільки болгари розмовляють дуже швидко, то студентам, а особливо першокурсникам, важко сприймати болгарську мову на слух. Сам початок курсу особливий, вони починають не відразу з навчального матеріалу, а з того, що допоможе легше чути і розуміти болгарську мову: студенти слухають мелодику мови. Я пригадую, як під час лекції у Софійському університеті, коли ще було доволі складно сприймати мовлення на слух, професор порадив нам не боятися і зробити один експеримент: «Не намагайтесь розібрати слова, слухайте лише мелодику мови!». А потім ми просто читали болгарський текст з правильною інтонацією, вимовою та паузами, не акцентуючись поки що на його перекладі. Звичайно, були й інші труднощі: зокрема, у болгарській є багато слів, що схожі на російські або українські, але мають інше значення. Наприклад, болг. *гора* – це не гора, а ліс; болг. *направо* – не праворуч, а прямо, болг. *живот* – це життя. Коли студентам було незрозуміле якесь слово, або вони хибно розуміли його значення, то викладач пояснював його болгарською (на відміну від українського університету, де вам скоріш за все відразу пояснять переклад українською). Вважаю, що це корисно для того, щоб навчитися краще висловлюватись мовою, яку вивчаєш.

Болгарська мова – одна з мов Євросоюзу. Вплив західної культури знаходить своє відображення не лише в одязі і музиці, але й у мові. Серед сучасної болгарської молоді зараз стає модним поширення так званої вуличної мови. Молоді люди часто інтелектуально ліниві і не вважають за потрібне добре продумане і нюансове формулювання. Вони послуговуються готовими виразами, які звучать банально та часом вульгарно: *ти тъл ли си или да* («ти що, дурний чи що»), *не ме гледай като паднал от Луната* («не дивись на мене неначе з Місяця впав») тощо. Це має негативний вплив на мовну особистість, активізує руйнівні тенденції сучасної мовної ситуації. Поняття «вуличний», «вуличник» містять прозору негативну конотацію, передбачаючи невихованість, неосвіченість, агресивність, грубість. Сюди додаються і риси «street-культури». Такий вид комунікації призводить до суцільної

вulgаризації та нечемних відносин у молодіжному середовищі. Тому болгарські освітяни та науковці зосереджують велику увагу на проблемах виховання мовної культури не тільки болгарського молодіжного середовища, але й іноземних студентів, адже культура мови характеризує загальну культуру сучасного студента. Мовне виховання невіддільне від виховання національної самосвідомості, і відповідно передбачає залучення студентів до патріотичних, фольклорних та історичних заходів. Болгари дуже патріотично ставляться до братів Кирила та Мефодія, творців кирилиці, та щорічно 24 травня відзначають День слов'янської писемності та культури.

Літні мовні школи та семінари формують сприятливий імідж країни, мову якої ви вивчаєте. Їхня спільна мета – це знайти нових друзів з тієї чи іншої країни. Поринаючи у болгарську культуру та її мову, стаєш своєрідним послом Болгарії у своїй країні і з добрими почуттями говориш про неї. Я вважаю, що такі семінари та мовні школи мають бути і в Україні, де іноземці могли б весело і з користю проводити свій час, навчатися, відкривати для себе щось нове, куштувати українські традиційні страви та співати народні пісні. А пізніше деякі з них стануть дипломатами, журналістами, перекладачами чи бізнесменами, для яких володіння мовою, знання історії, культури країни та її сучасного стану буде невід'ємною частиною життя та професійної діяльності.

Abstract

Volodarska Tetiana

LANGUAGE LEARNING IN BULGARIA

The author describes and analyzes the peculiarities of language learning at Sofia University named by Kliment Okhrydskyi, based on her own experience of participating in the Bulgarian summer language seminar. The effectiveness of combining the methods of classical university education and the idea of Jan Amos Komenskyi about the "school-game", which provides a relaxed atmosphere, live communication, minimal psychological distance between professor and student, immersion in cultural and linguistic environment, is proved. The use of the Bulgarian experience in Ukraine is offered.

Відомості про автора

Володарська Тетяна, магістр філології (КНУ ім. Тараса Шевченка), викладач-стажист кафедри української мови та загального мовознавства Черкаського державного технологічного університету

Volodarska Tetiana, Master of Philology (Taras Shevchenko National University of Kyiv), Trainee Lecturer at the Department of Ukrainian Language and General Linguistics in Cherkasy State Technological University

Наукове видання

LANGUAGE:
Codification • Competence • Communication
International Scientific Journal
1(2)/2020

МОВА:
Кодифікація • Компетенція • Комунікація
Міжнародний науковий журнал
1(2)/2020
(змішаними мовами)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації КВ № 24121-13961Р від 14.08.2019

*За достовірність фактів, цитат, цифр відповідають автори матеріалів.
Редколегія не завжди поділяє теоретико-методологічні погляди авторів.*

Літературні редактори:

Людмила Сидоренко, Мирослава Чепурна,
Віталіна Кухарева-Рожко, Людмила Усик, Юлія Грон

*Технічний редактор Катерина Давиденко
Дизайн обкладинки: Альона Гребенюк*

Видавець – Черкаський державний технологічний університет
бульвар Шевченка, 460, м. Черкаси, 18006.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції Серія ДК № 896 від 16.04.2002 р.
Виготівник – ФОП ГОРДІЄНКО Є.І.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції Серія ДК № 4518 від 04.04.2013 р.
Україна, 18000, м. Черкаси тел./факс: (0472) 56-56-12, (067) 444-28-94
e-mail: book.druk@gmail.com

Формат 70x108/16. Папір офс. Друк цифровий. Гарн. Times New Roman, Arial.
Умов. друк. арк. 11,2. Обл.-вид. арк. 12,06. Наклад 50 прим. Зам. № 20-54.