



RS Global

ISSN 2413-1032



WORLD SCIENCE

Multidisciplinary Scientific Edition



RS Global

WORLD SCIENCE

№ 6(58)
Vol.3, June 2020

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws

All articles are published in open-access and licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0). Hence, authors retain copyright to the content of the articles. CC BY 4.0 License allows content to be copied, adapted, displayed, distributed, re-published or otherwise re-used for any purpose including for adaptation and commercial use provided the content is attributed. Detailed information at Creative Commons site: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Publisher –
RS Global Sp. z O.O.,

Warsaw, Poland

Numer KRS: 0000672864
REGON: 367026200
NIP: 5213776394

Publisher Office's address:
Dolna 17, lok. A_02
Warsaw, Poland,
00-773

Website: <https://rsglobal.pl/>
E-mail: editorial_office@rsglobal.pl
Tel: +4(822) 602 27 03

DOI: 10.31435/rsglobal_ws
OCLC Number: 1051262033
Publisher - RS Global Sp. z O.O.
Country – Poland
Format: Print and Electronic version
Frequency: monthly
Content type: Academic/Scholarly

EDITORIAL BOARD:

Nobanee Haitham Associate Professor of Finance, Abu Dhabi University, United Arab Emirates

Almazari Ahmad Professor in Financial Management, King Saud University-Kingdom of Saudi Arabia, Saudi Arabia

Lina Anastassova Full Professor in Marketing, Burgas Free University, Bulgaria

Mikiashvili Nino Professor in Econometrics and Macroeconomics, Ivane Javakishvili Tbilisi State University, Georgia

Alkhalwaldeh Abdullah Professor in Financial Philosophy, Hashemite University, Jordan

Mendebaev Toktamys Doctor of Technical Sciences, Professor, LLP "Scientific innovation center "Almas", Kazakhstan

Yakovenko Nataliya Professor, Doctor of Geography, Ivanovo State University, Shuya

Mazbayev Ordenbek Doctor of Geographical Sciences, Professor of Tourism, Eurasian National University named after L.N.Gumilev, Kazakhstan

Sentyabrev Nikolay Professor, Doctor of Sciences, Volgograd State Academy of Physical Education, Russia

Ustenova Gulbaram Director of Education Department of the Pharmacy, Doctor of Pharmaceutical Science, Kazakh National Medical University name of Asfendiyarov, Kazakhstan

Harlamova Julia Professor, Moscow State University of Railway Transport, Russia

Kalinina Irina Professor of Chair of Medicobiological Bases of Physical Culture and Sport, Dr. Sci.Biol., FGBOU VPO Sibirsky State University of Physical Culture and Sport, Russia

Imangazinov Sagit Director, Ph.D, Pavlodar affiliated branch "SMU of Semei city", Kazakhstan

Dukhanina Irina Professor of Finance and Investment Chair, Doctor of Sciences, Moscow State Medical Dental University by A. I. Evdokimov of the Ministry of health of the Russian Federation, Russian Federation

Orehowskyi Wadym Head of the Department of Social and Human Sciences, Economics and Law, Doctor of Historical Sciences, Chernivtsi Trade-Economic Institute Kyiv National Trade and Economic University, Ukraine

Peshcherov Georgy Professor, Moscow State Regional University, Russia

Mustafin Muafik Professor, Doctor of Veterinary Science, Kostanay State University named after A. Baitursynov

Ovsyanik Olga Professor, Doctor of Psychological Science, Moscow State Regional University, Russian Federation

Suprun Elina Professor, Doctor of Medicine, National University of Pharmacy, Ukraine

Kuzmenkov Sergey Professor at the Department of Physics and Didactics of Physics, Candidate of Physico-mathematical Sciences, Doctor of Pedagogic Sciences, Kherson State University

Safarov Mahmatali Doctor Technical Science, Professor Academician Academia Science Republic of Tajikistan, National Studies University "Moscow Power Institute" in Dushanbe

Omarova Vera Professor, Ph.D., Pavlodar State Pedagogical Institute, Kazakhstan

Koziar Mykola Head of the Department, Doctor of Pedagogical Sciences, National University of Water Management and Nature Resources Use, Ukraine

Tatarintseva Nina Professor, Southern Federal University, Russia

Sidorovich Marina Candidate of Biological Sciences, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Kherson State University

Polyakova Victoria Candidate of Pedagogical Sciences, Vladimir Regional Institute for Educational Development Name L. I. Novikova, Russia

Issakova Sabira Professor, Doctor of Philology, The Aktyubinsk regional state university of K. Zhubanov, Kazakhstan

Kolesnikova Galina Professor, Taganrog Institute of Management and Economics, Russia

Utebaliyeva Gulnara Doctor of Philological Science, Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan

Uzilevsky Gennady Dr. of Science, Ph.D., Russian Academy of National Economy under the President of the Russian Federation, Russian Federation

Krokhmal Nataliia Professor, Ph.D. in Philosophy, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Chorny Oleksii D.Sc. (Eng.), Professor, Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University

Pilipenko Oleg Head of Machine Design Fundamentals Department, Doctor of Technical Sciences, Chernigiv National Technological University, Ukraine

Nyyazbekova Kulanda Candidate of pedagogical sciences, Kazakhstan

Cheshmedzhieva Margarita Doctor of Law, South-West University "Neofit Rilski", Bulgaria

Svetlana Peneva MD, dental prosthetics, Medical University - Varna, Bulgaria

Rossikhin Vasilii Full dr., Doctor of Legal Sciences, National Law University named after Yaroslav the Wise, Ukraine

Pikhtirova Alina PhD in Veterinary science, Sumy national agrarian university, Ukraine

Temirbekova Sulukhan Dr. Sc. of Biology, Professor, Federal State Scientific Institution All-Russia Selection-Technological Institute of Horticulture and Nursery, Russian Federation

Tsybaliuk Vitalii Professor, Doctor of Medicine, The State Institution Romodanov Neurosurgery Institute National Academy of Medical Sciences of Ukraine

CONTENTS

PEDAGOGY

- Лаврентьєва І. В., Воронцова Т. В., Хомич О. Л.,*
 НАВИЧКИ ПРОТИДІЇ НАСИЛЬСТВУ В УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ..... 4
- Oksana Danylenko*
 INPUT- AND OUTPUT-BASED GRAMMAR INSTRUCTION IN TEACHING ENGLISH
 AFTER GERMAN..... 11
- Новикова Л. Г., Білан О. А., Кухар О. О.*
 ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ ЗАКРІПЛЕННЯ ВИВЧЕНОГО МАТЕРІАЛУ
 ДЛЯ РОЗВИТКУ У СТУДЕНТІВ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ТА НАВИЧОК
 КОНСУЛЬТУВАННЯ..... 18
- Танасійчук Юлія*
 МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
 ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ. 23

PHILOLOGY

- Наталья Слухай, Ольга Синяевская*
 СОВРЕМЕННЫЙ НЕЙМИНГ В УКРАИНЕ В ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКОМ
 ОСВЕЩЕНИИ..... 30

PSYCHOLOGY

- Aurelia Glavan*
 PARTICULARITIES OF THE SOCIO-PROFESSIONAL REHABILITATION OF PEOPLE
 AFTER STROKE..... 41
- Aurelia Glavan*
 SPECIFIC EDUCATIONAL INTERVENTIONS IN THE REHABILITATION OF
 COGNITIVE CAPACITIES OF ADULTS DUE TO A CEREBROVASCULAR ACCIDENT
 (EXPERIMENTAL INVESTIGATION)..... 46
- Harun O. H.*
 ESTABLISHMENT AND CURRENT STATE OF SCHOOL PSYCHOLOGICAL SERVICES
 IN AZERBAIJAN AND TURKEY..... 50
- Кучина В. В.*
 АДАПТАЦІЯ ТА ВАЛІДАЦІЯ АНГЛОМОВНОЇ ВЕРСІЇ ОПИТУВАЛЬНИКА ВІНЦЕНТА
 ВАН БРЮГГЕНА «ВИДИ ЕКЗИСТЕНЦІЙНОЇ ТРИВОГИ»..... 56

HISTORY

- Jin Lipeng*
 A COMPARATIVE STUDY OF POLITICAL AND MILITARY SPACE BETWEEN
 LUOYANG CITY IN HAN AND WEI DYNASTIES AND ROME IN IMPERIAL PERIOD..... 66

PEDAGOGY

**НАВИЧКИ ПРОТИДІЇ НАСИЛЬСТВУ В
УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

Лаврентьєва І. В.,

асп., Інститут проблем виховання НАПН України, м. Київ, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4085-6228>

Воронцова Т. В.,

доц., Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0728-4072>

Хомич О. Л.,

канд. пед. наук, Інститут проблем виховання НАПН України, м. Київ, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2947-4731>

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30062020/7115

ARTICLE INFO

Received: 05 April 2020

Accepted: 03 June 2020

Published: 30 June 2020

KEYWORDS

violence,
student youth,
violence prevention,
life skills.

ABSTRACT

In this article considers the problem of violence among modern student youth. Provided the definitions of notions «violence», «bullying» and «violence among student youth», considered the main participants of this phenomenon (the abuser, the victim, and the observer) and their psychological portraits. Described the types of violence (physical, psychological, sexual) and forms of their manifestation in general secondary education among students. Identified the main factors of the occurrence of violence at the student environment. The emphasis has been placed on the problem of violence should be solved through the cooperation of the state, the community, educational institutions and parents. Has been formed the list of characteristics that should combine a successful prevention program for combating violence through the analysis of the world's successful preventive practices. In particular, the orientation of such practices to the formation and development of life skills that encourage positive behavioral shifts. Has been formed the list of life skills that contribute to combating and preventing violence.

Citation: Lavrentieva I. V., Vorontsova T. V., Khomych O. L. (2020) Skills of Counteraction to Violence Between Student Youth. *World Science*. 6(58), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30062020/7115

Copyright: © 2020 Lavrentieva I. V., Vorontsova T. V., Khomych O. L. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Актуальність проблеми дослідження. Успішне навчання і повноцінний розвиток особистості можливі лише за безпечних та сприятливих умов у закладі освіти – основному соціальному середовищі учня. Однак цьому нерідко перешкоджає низка деструктивних чинників, чи не найважливішим з яких є проблема насильства в молодіжному середовищі, яка стає все більш поширеною у сучасному світі. Насильство призводить до збільшення рівня агресії в учнівському середовищі, невинуватної ескалації конфліктів і як наслідок – до виникнення в учнів емоційних і психологічних проблем, зниження академічної успішності, збільшення ризику суїциду серед молоді. У зв'язку з цим виникає потреба досліджувати як сам феномен насильства в освітньому середовищі, так і його причини, оскільки це вкрай негативно позначається на психоемоційному фоні освітнього закладу. Дані вітчизняних досліджень (І. Кон, М. Нечаєва, О. Селіванова, Т. Шевцова та ін.) вказують на високу ступінь поширення

цього явища серед учнівської молоді. Вони свідчать, що більш як 60% учнів стикалися з різними видами агресії і цькування. Як відзначають дослідники І. Волкова, Н. Моїсеєва, М. Сафронова, Д. Соловйов та ін., у закладах освіти все частіше спостерігаються випадки жорстокості, приниження і знущання, які стають причинами особистісних деструкцій, депресивних станів, соматичних і автоімунних захворювань, спроб суїциду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічних джерел і виховної практики засвідчує, що проблему насильства активно досліджують науковці всього світу. Першими науковцями, які розпочали досліджувати проблематику насильства вважають вчених Д. Олвеуса, А. Пікаса, Є. Роланда, П. Хайнеманна.

Теоретично обґрунтували та експериментально довели, що агресія органічно пов'язана з насильством і є його природним підґрунтям А. Бандура, Р. Берон, А. Браун, К. Бютнер, Н. Міллер, А. Мічерліх, О. Маурер, Д. Річардсон, З. Фройд, З. Холл, В. Холичер та ін.

Над розробкою й впровадженням програм з профілактики шкільного насильства працювали: Р. Новако, Д. Ольвеус, Е. Роланд, Е. Руланн, К. Салміваллі, П. Хайнеманн та ін.

До розкриття проблеми булінгу зверталися Т. Алексєєнко, Т. Веретенко, В. Петросянц (булінг як соціально-педагогічне явище у шкільному середовищі); М. Аряєв, І. Шевченко (регіональні характеристики прояву насильства); Р. Безпальча, І. Гайдамашко, А. Губко, М. Жданова, Н. Заверико, О. Романова, Л. Лушпай, Д. Соловйов, А. Чернякова (психологічні особливості учасників булінгу і впровадження інноваційних технологій профілактики агресивної поведінки в умовах закладу загальної середньої освіти) та ін.

Мета роботи – проаналізувати і узагальнити проблему профілактики насильства серед учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу. Проблематика насильства розглядається науковцями різних галузей, відповідно є багато підходів до трактування дефініції «насильство». В Академічному тлумачному словнику зазначено, що насильство – це застосування фізичної сили до кого-небудь (*Словник Української Мови*, 2020).

В Українській психологічній термінології термін «насильство» подається, як застосування силових методів або психологічного тиску за допомогою погроз, свідомо спрямованих на слабких або тих, хто не може чинити опір; панування, влада людини над людиною (Чепи, 2010). Тобто, будь-яке застосування сили щодо беззахисних.

Згідно з визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ): насильство – це навмисне застосування фізичної сили, спрямованої проти іншої особи або групи осіб, результатом якого є тілесні ушкодження, психологічна травма, відхилення в розвитку або смерть. Насильство відрізняється від інших дій тим, що воно носить навмисний характер (Глазырина & Костенко, 2015).

На нашу думку, найбільш релевантним для мети і завдань нашого дослідження є трактування поняття дослідниками Кириченко В. і Нечерда В. (2019), які розглядають насильство, як застосування сили у стосунках між учнями або вчителями стосовно учнів, рідше – учнів стосовно вчителів, жорстоке ставлення до особистості у різних формах (зокрема, фізичній, психологічній або емоційній), нехтування її інтересами та потребами з метою завоювання, збереження, панування прав, привілеїв іншої особистості (групи).

Починаючи із 2006 року випадки насильства серед учнівської молоді повільно та все ж скорочуються (рис. 1). Разом з тим, почастишали випадки особливо жорстоких форм насильства, тому проблема дослідження цього явища та шляхів попередження актуальна як ніколи.

Фактори виникнення насильства в середовищі учнівської молоді можна класифікувати на: індивідуальні (агресія, віктимність, конформність підлітків) та групові (антисоціальна групова діяльність, несформована ціннісна орієнтація єдності групи, відсутність самовизначення особистості в групі у її учасників, несприятливий соціально-психологічний клімат групи). Важливо підкреслити, що насильство в учнівському середовищі являє собою форму взаємодії, в якій проявляються різні типи поведінки, зокрема основні дійові особи: кривдник, жертва, спостерігач (Петросянц, 2011).

Кривдники – це учні, які мають соціальну вагу або наділені більшою фізичною силою, з високим рівнем агресивності, що спрямована на інших учнів. Найчастіше насильство ініціюють надміру агресивні діти, які люблять домінувати, тобто бути «головними». Їх не турбують почуття і переживання інших людей, вони прагнуть бути в центрі уваги, контролювати все

навколо. Принижуючи інших, вони підвищують власну значущість. Нерідко це відбувається через глибокі психологічні комплекси кривдників. Можливо, вони самі переживали приниження або копіюють ті агресивні й образливі моделі поведінки, які є у їхніх сім'ях.

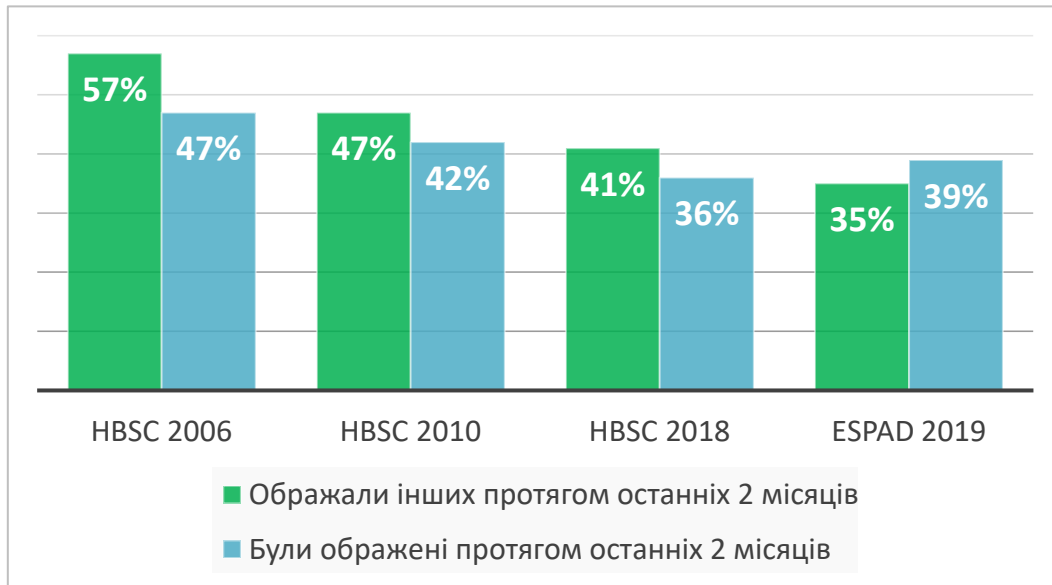


Рис. 1. Динаміка насильства серед учнівської молоді в Україні (Балакірева, 2018)

Жертви – це учні, які є об'єктами знущань. Зазвичай об'єктом знущань вибирають тих, у кого є дещо відмінне від однолітків. Відмінність може бути будь-якою: особливості зовнішності; манера спілкування, поведінки; незвичайне захоплення; соціальний статус, національність, релігійна належність (Плутницька, 2017; *Вчимося Жити Разом*, 2020).

Спостерігачі – це учні, які спостерігають за насильством. Спостерігачі проявів насильства в учнівському середовищі можуть позитивно чи негативно відноситися до конкретної ситуації, але незмінно не роблять жодних активних дій (не допомагають ані кривднику, ані жертві). Та лише своєю присутністю вони є підкріплюючим фактором для кривдника, який часто вдається до насильства, коли є «глядач» (Газман, 2009).

Людину, яку вибрали жертвою і яка не може постояти за себе, намагаються принизити, залякати, ізолювати від інших різними способами. Насильство це не лише завдання фізичної шкоди, розрізняють фізичне, психологічне та сексуальне насильство (рис. 2).



Рис. 2. Типологія булінгу та насильства (Балакірева, 2018)

70 % випадків насильства випадає на долю психологічного: принизливі обзивання, глузування, жорстока критика, висміювання та ін. На жаль, кривдник часто залишається непоміченим і непокараним, однак образи безслідно не зникають для об'єкта приниження. Найскладніше помітити соціальне виключення, яке проявляється через систематичне приниження почуття гідності потерпілого, ігнорування, ізоляцію, уникання (*Вчимося жити разом*, 2020).

Фізичне насильство найбільш помітне, однак становить менше третини випадків булінгу (нанесення ударів, штовхання, підніжки, пошкодження або крадіжка особистих речей жертви та ін.).

Випадки сексуального насильства загострюються саме у підлітковий період, коли вчорашні діти набувають зовнішніх статевих ознак. Найчастіше це явище проявляється у вигляді глузувань, недоречних жартів, стереотипних висловлювань та образ жертв за гендерними ознаками.

Основними факторами, що пояснюють жорстокість кривдників по відношенню до жертви, є (*Педагогічний портал*, 2019):

особистісна агресивність, що залежить від індивідуальних особливостей, яка загострюється у підлітковий період;

попередній життєвий досвід, що включає прояви власної агресивності і спостереження аналогічних проявів у найближчому оточенні – в сім'ї, в закладах освіти, відвідуваних раніше;

недостатній рівень розвитку комунікативних навичок, в тому числі відсутність прикладів і досвіду ненасильницьких стосунків і знань про свої права та права інших;

особливості шкільного середовища, до яких слід віднести:

а) загальний психоемоційний фон, який характеризується високим рівнем тривожності і психічної напруженості суб'єктів взаємодії в сукупності з невмінням контролювати власні емоції;

б) «політичну» систему закладу освіти, що включає агресивні взаємовідносини всередині педагогічного колективу, в тому числі авторитарно-директивний стиль управління, відсутність обґрунтованої системи педагогічних і професійних вимог, особливо ставлення педагогів до школярів, побудовані на необґрунтованих вимогах з боку дорослих і максимальному безправ'ї дітей;

в) систему взаємовідносин усередині класу, в основі якої принципи влади і підпорядкування та наявність загальноновизнаних соціальних ролей, що включають ролі «жертви» і «кривдника» (Селиванова & Шевцова, 2011).

Таким чином, насильство серед учнівської молоді – це тип деструктивної конфліктної взаємодії, при якій кривдником здійснюються тривалі повторювані насильницькі дії по відношенню до жертви.

Для того, щоб зупинити насильство у закладах освіти, Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ) закликає до невідкладних дій у таких напрямках: впровадження законів, необхідних для захисту учнів від насильства в школах; посилення заходів із запобігання та реагування на насильство в школах; заохочення громад та окремих осіб підтримувати учнів, коли вони говорять про насильство, а також працювати над підвищенням культури спілкування в школах та громадах; збір більш докладних даних про насильство проти дітей у школах і розповсюдження інформації про дієві методи запобігання і протидії насильству (*Педагогічний портал*, 2019).

Впроваджуючи в Україні принципи сучасного демократичного суспільства, з метою запобігання насильству в закладах освіти Верховна Рада 18.12.2018 ухвалила закон «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькування)». У документі було визначено поняття булінгу, шляхи протидії цьому явищу і захисту прав дітей, а також інших осіб, які працюють у навчальному закладі. Законом запроваджується адміністративна відповідальність за булінг (*Про внесення змін*, 2019).

Зважаючи, що учнівська молодь найбільше часу проводить у закладах загальної середньої освіти, які мають ресурси для впровадження профілактичних програм, але не завжди володіють якісним навчально-методичним інструментарієм, саме ЗЗСО мають бути основним плацдармом для боротьби з насиллям. Ефективні профілактичні програми мають ряд спільних ознак, виокремлених в результаті дослідження таких програм у всьому світі. Проаналізувавши успішні превентивні практики, ми сформуваємо перелік ознак ефективної програми з профілактики насильства [ЮНЕСКО, 2018; УНП ООН, 2015]. Така програма має бути:

розроблена фахівцями, зокрема педагогами та психологами;

складена з урахуванням психолого-фізіологічних особливостей учнівської молоді;
містити чітко означені завдання (результати навчання);
розбудована на засадах особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів;
наповнена інтерактивними вправами та активностями, зокрема прикладами реальних життєвих ситуацій, де має місце насильство та способи протидії або попередження таких ситуацій;
орієнтована на залучення молоді до активної участі у вирішенні конфліктів, зокрема, за допомогою методу «рівний-рівному»;
націлена на формування і розвиток життєвих навичок, які сприяють попередженню та протидії насильства.

Профілактичні програми мають бути націлені на якісні позитивні поведінкові зміни, що є здійсненним при орієнтації на формування та розвиток життєвих навичок (соціально-психологічних компетентностей), сприятливих для вирішення поставлених завдань.

За визначення ВООЗ життєві навички – це здатність до адаптації, позитивної поведінки та подолання труднощів щоденного життя. Чітко визначеного переліку життєвих навичок не існує, їх налічують близько двадцяти. Найчастіше їх поділяють на ті, що сприяють соціальному та психологічному благополуччю, останні в свою чергу поділяються на когнітивні (інтелектуальні) та емоційно-вольові (Воронцова та ін., 2017).

Нами було сформовано уточнений перелік життєвих навичок, які спрямовані саме на протидію та попередження насильства серед учнівської молоді.

До життєвих навичок, що сприяють соціальному благополуччю, належать:

1. Навички ефективного спілкування:

чітко і спокійно висловлювати свою думку і позицію, без звинувачення;

вислуховувати думку співрозмовника;

відкрито висловлювати свої почуття, використовувати «Я – повідомлення»;

просити про послугу, допомогу.

2. Навички співпереживання:

розуміти почуття, потреби і проблеми людей, які страждають від насильства;

правильно висловлювати це розуміння, надавати їм підтримку і допомогу.

3. Навички розв'язання конфліктів:

розпізнавати конфліктні ситуації;

уникати ескалації конфліктів;

втручатися і застерігати інших від конфліктів перш, ніж вони загостряться;

знаходити і впроваджувати мирні способи вирішення конфліктів.

4. Навички протидії соціальному тиску (упевненої поведінки, відмови, поведінки в умовах тиску, загрози насилля, протидії дискримінації):

адекватно діяти у разі виникнення ситуації дискримінації, загрози насильства;

протидіяти тиску з боку однолітків і дорослих щодо участі в насильницьких діях;

упевнено відмовлятися підтримувати насильницькі дії;

долати сором'язливість у разі необхідності звернутися за допомогою в ситуаціях боулінгу, кібербулінгу.

5. Навички адвокації і захисту:

брати участь у заходах, які пропагують ненасильницьку поведінку;

приєднуватися, підтримувати і інформувати інших щодо ненасильницьких дій і організацій;

відмовляти інших від перегляду фільмів і відеоігор, які пропагують насильство.

Також виділено життєві навички, що сприяють психологічному благополуччю (внутрішньопersonальні навички).

I. Когнітивні (інтелектуальні навички):

1. Самоусвідомлення і самооцінки:

здатність усвідомити свою унікальність;

позитивне ставлення до себе, інших людей і життєвих перспектив;

усвідомити власні цінності і відстоювати їх в умовах тиску.

2. Аналіз проблем і прийняття рішень:

розуміти ролі жертви, агресора, спостерігача;

знаходити надійні джерела допомоги протидії насильству;

визначати можливі ситуації насильства;
визначати варіанти дій у ситуаціях насильства;
оцінювати наслідки цих варіантів для себе й інших людей.

3. Навички критичного мислення:

розпізнавати і розвінчувати стереотипи у соціальному оточенні;
аналізувати власні стереотипи, переконання і уявлення, які підтримують насильство;
розрізняти насильство і дружні піддражнювання;
аналізувати вплив однолітків і засобів масової інформації щодо насильства;
оцінювати насильницькі і ненасильницькі рішення, які транслюються через засоби масової інформації;
допомогти зменшити упередження і збільшити толерантність щодо відмінностей, які існують між людьми.

II. Емоційно-вольові навички:

1. Навички самоконтролю, керування стресом:

контроль проявів гніву;
уміння долати тривогу;
уміння справлятися з травмою, насиллям;
у разі потрапляння у ситуацію насильства якнайшвидше опанувати себе і налаштуватися на боротьбу за своє життя.

2. Мотивація успіху і гартування волі:

вірити в те, що можна протидіяти насильству;
налаштуватися на успіх у боротьбі з насильством.

Висновки. Таким чином, насильство серед учнівської молоді – це тип деструктивної конфліктної взаємодії, при якій кривдником у відношенні до жертви здійснюються тривалі повторювані насильницькі дії. Не зважаючи на широку увагу науковців різноманітних напрямів до цього явища, проблема набуває нових форм і проявів, зокрема частішають випадки особливо жорстоких прецедентів серед учнівської молоді. Також проблемою переймаються міжнародні організації, які закликають країни боротися із насильством в учнівському середовищі на державному рівні. Так, в Україні доопрацювали законодавчі акти щодо протидії булінгу. Однак здійснення превентивного впливу є найкращим варіантом подолання проблеми насилля. Саме тому потрібно розробляти та впроваджувати ефективні профілактичні програми протидії насиллю, які поєднують в собі риси успішного національного досвіду та кращих світових практик. Так як будь-яка ефективна профілактична програма ставить за мету позитивні поведінкові зрушення цільової групи, для протидії насиллю потрібно формувати в учнівській молоді життєві навички, що сприяють вирішенню проблеми. В подальшому необхідна цілеспрямована робота щодо розроблення навчально-методичного забезпечення з протидії насильства серед учнівської молоді для поширення у закладах освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балакірева, О. (2018). *Насильство та булінг в освітньому середовищі: Результати соціологічного дослідження «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді (HBSC)»*. Взято з https://kubg.edu.ua/images/stories/podii/2018/10_26_bullying_02.pdf?fbclid=IwAR04IteMYBcMBIGpYT8tsD8Ofym4zmf6Os5ZwrgV1sfwc0cqUseVQaJnbqw
2. Воронцова, Т. В., Пономаренко, В. С., Хомич, О. Л., Гарбузюк, І.В., Василенко ... Калмиков М. П. (2017). *Вчимося жити разом: Посібник для вчителя з розвитку соціальних навичок у курсі «Основи здоров'я» (основна і старша школа)*. Київ: Видавництво «Алатон».
3. Вчимося жити разом. Курс підготовки вчителів (2020). *Протидія булінгу* Взято з: <http://lt.multycourse.com.ua/ua/page/22/103>.
4. Газман, О. Л. (2009). Психологические особенности участников буллинга. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена*, 10, 159–165.
5. Глазырина, Л. А. & Костенко, М. А. (2015). Предотвращение насилия в образовательных учреждениях. Москва: БЭСТ-принт
6. Максимова, Н. Ю. (2014). Школьный буллинг. Рекомендации учителям, психологам, администрациям школ. *Педагогика*, 4, 34–39.
7. Нечерда, В. Б. & Кириченко, В. І. (2019). *Підлітки уразливих категорій: типологія і особливості виховання в умовах закладів загальної середньої освіти*. м. Кропивницький: Імекс-ЛТД

8. Педагогічний портал: освітня преса (2019). «Булінг – важлива проблема для дітей в Україні. ЮНЕСКО розпочинає кампанію проти булінгу». Взято з <http://pedpresa.ua/185372-bulning-vazhlyva-problema-dlya-ditej-v-ukrayini-yunisefrozpochynaye-kampaniyu-proty-bulingu.html>
9. Петросянц, В. Р. (2011). *Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость*. (Дисс. канд. психол. наук) Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И Герцена», Санкт-Петербург.
10. Плутицька, К. М. (2017). Підходи до розуміння булінгу як форми шкільного насильства. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*, 29, 78–80.
11. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню). № 5, ст. 33 (2019)
12. Селиванова, О. А. & Шевцова, Т. С. (2011). *Профилактика агрессивности и жестокости в образовательном учреждении*. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета.
13. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (2020). «Насильство». Взято з <http://sum.in.ua/s/nasylystvo>
14. УНП ООН (2015). *Міжнародні стандарти з профілактики вживання наркотиків*. Взято з <https://udpu.edu.ua/images/news/old/2018/09/06/3742/files/mijnarodni-standarti-z-profilaktiki-281-29.pdf>
15. Чепи, Л. А. (Ред.). (2010). *Українська психологічна термінологія : словник-довідник*. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агентство»
16. ЮНЕСКО (2018). *Международное техническое руководство по сексуальному образованию: Составлено на основе фактов и научных данных*. Москва: ООО ПК «Янус»

INPUT- AND OUTPUT-BASED GRAMMAR INSTRUCTION IN TEACHING ENGLISH AFTER GERMAN

Oksana Danylenko

postgraduate student, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3937-9110>

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30062020/7116

ARTICLE INFO

Received: 08 April 2020

Accepted: 05 June 2020

Published: 30 June 2020

KEYWORDS

grammar instruction,
input processing,
output,
grammatical competence,
second language,
third language.

ABSTRACT

The article dwells on the peculiarities of instruction and the role of input and output for teaching English grammar to prospective teachers of foreign languages whose major and first foreign language is German. The aim of the survey is to analyze approaches to designing instruction for the second language grammar teaching and develop activities providing effective teaching of the grammar of English for the students with previous experience in learning German as their first foreign language. The emphasis is made on the usage of processing instruction for presenting target forms that entails input-based instruction as a means for transfer enhancement during grammar teaching and a model raising students' grammar comprehension. As far as production skills constitute one of the aspects of our investigation, we investigated the role of output-based instruction. Grammar teaching deals with grammatical forms and their usage in a particular context. Thus, developing input-based and output-based grammatical activities, we suggested activities that demonstrate the grammatical form and clarify its structure, provide possibilities for comparison of grammatical structures in English and German. The proposed output-based task provides productive grammatical skills development. The focus on form is supported with tasks explicating meaning. Consequently, the connection between grammatical form and its meaning in a certain context is provided. Tasks are communicatively oriented.

Citation: Oksana Danylenko. (2020) Input- and Output-Based Grammar Instruction in Teaching English After German. *World Science*. 6(58), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30062020/7116

Copyright: © 2020 Oksana Danylenko. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Introduction. The issue of instructed second language learning entails a wide variety of approaches to the way the grammar should be taught so that learners could benefit from this process. There is no unity among the scholars whether the instruction must be based on a focus-on-form variety of instruction or focus-on-meaning, has it to be taught explicitly or should teachers resort to implicit acquisition.

The issues of pedagogy of foreign language grammar instruction are developed in the works of N. K. Sklyarenko, M. Celce-Murcia, R. Ellis, D. Larsen-Freeman, J. C. Richards, J. Scrivener, and other scholars. Though, there are the issues of the instruction under the conditions of artificial trilingualism and its peculiarities that need investigation. The aim of our study is to analyze how recent developments in the theory of grammar teaching can be applied to teaching English (L3) grammar to students whose first foreign language is German (L2) and the native language is Ukrainian (L1). Our research traces the possibilities for providing input that facilitates students' L3 grammar comprehension and output that develops production skills and fosters students' fluency.

Thus, the focus of our article is the theoretical grounds for the development of L3 grammar instruction and corresponding activities on the basis of the recent research in the area of teaching grammar of English as a second or foreign language.

Results. The survey of recent developments in the sphere of teaching grammar shows the search for opportunities to combine focus-on-form and meaning-focused teaching options that tend to provide form-meaning balance in grammar instruction. The efficiency of focus-on-form instruction has been questioned with the development of communicative approaches to language teaching. However, the empirical evidence has been provided that the learners develop higher levels of accuracy in the second language if attention to grammatical forms is given (Nassaji & Fotos, 2011, p. 9). The importance of form-focused instruction proves to be higher if it “takes place within communicative contexts” (Nassaji & Fotos, 2011, p. 10). Hence teaching L3 grammar after L2 presupposes that students have experience in learning L1 as their native language and L2 as their first foreign language, to some extent the form-focused type of grammar teaching has developed their grammatical and linguistic awareness. Since the grammar instruction under the conditions of artificial trilingualism should exploit the possibilities for transfer of grammatical knowledge and provide meaningful comprehension of a new language and its grammar system.

Surveying the form-focused instruction and the efficiency of its types, Ellis (1997) differentiates between input-based and production-based instruction. Traditional grammar teaching is regarded as oriented on technics for production and output centred. Though there are investigations that support the idea that input-based instruction may be more effective for the second language acquisition due to the emphasis on conscious noticing, Ellis (1997) shows that using only positive input might be not sufficient for acquisition of grammatical features. He develops the idea of consciousness-raising that implies “the attempts to make learners aware of the existence of specific linguistic features in the target language” (Ellis, 1997, p. 85). The input flooding is viewed as insufficient to prevent fossilization. Thus, Ellis (1997) supports the use of explicit grammar instruction together with the correction of learners’ errors by a teacher as the way to eliminate the negative effects in language acquisition. According to Ellis (1997), the direct instruction enhances accuracy, helps learners “progress through developmental stages more rapidly” and prevent fossilization by destabilizing interlanguage grammars (pp. 87-88). In our case, direct instruction is necessary to prevent incorrect L3 usage that is a consequence of the interaction between three grammatical systems.

Providing a further survey of grammar instruction Ellis (2005, 2014) proposes the set of principles for teaching grammar. One of the principles declares the necessity of extensive second language input by means of second language use enhancement during classes. Besides this, teachers have to develop resources which learners can use after classes in order to provide learners with opportunities to receive more input (Ellis, 2005, p. 217-218; Ellis, 2014, p. 38-39). We agree with these considerations for the process of teaching English takes place under the conditions of artificial trilingualism and the chances to be exposed to using L3 outside the classroom are scarce. The involvement of the elements of blended learning with online resources is one of the ways to motivate students’ grammar learning and enlarge the amount of input.

The study conducted by VanPatten (1993) proves the importance of input in the second language teaching and supports the evidence that input-based instruction is more effective one, especially for the comprehension of grammar material. According to B. VanPatten (1993), the input is the beginning of grammar acquisition (p. 435). VanPatten raises the issue of intake and its role in the further acquisition of grammatical forms. He suggests that more practice has to be given to processing mechanisms that convert the input into the intake. From the point of view of psycholinguistics, grammar instruction involves “focused practice in correctly interpreting incoming utterances and in perceiving and processing those elements in the input that might otherwise be missed” (VanPatten, 1993, p. 438).

VanPatten (1993) develops the theory of processing instruction and the concept of structured input. The purpose of this type of instruction is “to direct learner’s attention to relevant features of grammar in the input and to encourage correct form-meaning mappings that in turn result in better intake” (VanPatten, 1993, p. 438). The peculiarity of structured input is that it is purposefully tailored for attracting learners’ attention to specific grammatical features. We admit that the evidence provided by VanPatten has to be taken into account for teaching L3 grammar after L2 in terms that the input has to be manipulated with the purpose of transfer enhancement.

The positive effects of processing instruction on the acquisition of the English past simple tense by native speakers of German learning English have been investigated by Benati and Angelovska (2015). Their study explored the effect of age and cognitive task demands on the results of the processing instruction. The processing instruction proved to be effective for both age groups (school-age children and young adults) and helped them to achieve accuracy in establishing connections between grammatical form and its meaning in tasks of different cognitive complexity.

Though both age groups improved, the gains of school-age learners in the task with greater cognitive demand were not as high as adult learners' gains, which researchers explain by maturational constraints of the age. Overall outcomes remained positive (Benati & Angelovska, 2015, pp. 265-267).

The specificity of input for teaching L3 grammar after L2 is that students have some linguistic knowledge and awareness of processing new grammatical structures. Hence one of the principles introduced by Ellis states that "Instruction needs to take into account the learner's 'built-in syllabus'" (Ellis, 2005, p. 216; Ellis, 2014, p. 37-38). The author suggests that though grammar instruction may not guarantee that the explicit knowledge would transform into implicit, it has to be planned in accordance with the natural processes of language acquisition (Ellis, 2005, 2014). This principle is also to be taken into account in our investigation for the development of activities as far as teaching L3 grammar is to be based on the linguistic knowledge that learners already possess. The teacher has to pay attention to the metalinguistic knowledge generated by previous processes of acquisition of L1 and L2.

The exploration conducted by Angelovska (2017) views the role of students' prior language experience and shows that there is the necessity for teachers to be aware about the frequency of learners' exposure to prior languages, the social contexts of this exposure, which language should be regarded as dominant, and "to ensure that these realities find their reflection in instruction" (p. 399). Angelovska (2017) discusses "the input-practice-output (IPO) method" developed in cooperation with Hahn (p. 406). This method was developed to deal with negative syntactic transfer and the starting learning conditions were different as for some learners English was their first foreign language and the second for others. Authors consider the phase of the input as the most important one. This is the phase when the meaningful input designed, providing examples with triggers of negative transfer. Then follows the analysis of the differences and similarities in the selected sentences in both languages. The triggers are enhanced using textual enhancement, oral enhancement, and input flooding. The second phase of the IPO method presupposes collaborative practice that entails exchange of metalinguistic information and teacher's feedback that in its turn represents improved input. And then goes the phase of output production (Angelovska, 2017, p. 408-410).

Larsen-Freeman (2014) viewing the issue of form in grammar suggests that it embraces the range of notions from inflexions to certain patterns and syntactic structures. Thus, the term "constructions" used in linguistics to present the variety of morphologic and syntactic structure and patterns (Tomasello, 2003, as cited in Larsen-Freeman, 2014, p. 258). Larsen-Freeman (2014) develops a framework of how constructions are to be dealt with. In order to develop accurate, meaningful and appropriate grammatical structures usage they are to be treated in terms of "(1) structure or form; (2) semantics or meaning, and (3) use or the pragmatic conditions governing appropriate usage (Larsen-Freeman, 2014, p. 258). The notion of grammaring introduced by Larsen-Freeman (2014) defines the purpose of grammar instruction as "the ability to use grammar constructions accurately, meaningfully, and appropriately" (p. 264). So, Larsen-Freeman (2014) supports the idea of the importance of output in teaching grammar and the necessity to provide conditions for practice so that learners could learn to convey meaning using appropriate grammatical form and constructions.

Developing the idea of the role of output one more principle provided by Ellis (2005, 2014) states that "Successful instructed language learning also requires opportunities for output" (2005, p. 218; 2014, p. 39). The author emphasizes that better opportunities for output occur during interactions in the classroom, on the contrary to controlled practice exercises that are limiting as to the choice of words and the length of structures (Ellis, 2005, p. 218-219; Ellis, 2014, p. 39). We consider that this principle has to be observed in the process of L3 grammar teaching because it helps learners gain more confidence in using new grammatical structures, develop their fluency in speaking and writing skills.

So, the input for teaching L3 grammar can warn students against misinterpreting the meaning the grammatical form conveys if there are differences in language systems of the previous language and the next one. On the other hand, it can show similarities in the grammar systems that serve for positive transfer. Practice and output help to utilize the gained knowledge which in its turn facilitates internalization of production patterns. While practising usage of grammatical forms students receive corrective feedback from the teacher, so they can check the accuracy of production and introduce necessary modifications in their conception of a certain construction. Benati (2017) states that output has a significant function of improving the automaticity of students' language use skills.

We suggest that explicit explanation of the grammatical structure has to show the connections with the prior languages learned by students or to show the absence of corresponding structures and how the meaning is delivered in the native (L1) or first foreign languages (L2).

We view the enhancement of input as an important part of L3 grammar instruction process for the learners of English after German. The exposure to structures has to be multiple and the differences in language systems have to be salient. In our case, the example of textual enhancement can be used for the explicit presentation of grammatical forms when it is necessary to illustrate the structural, semantic and syntactic differences or similarities in English and German languages.

Thus, explanation of the Present Perfect Tense form can be illustrated with the following comparison of English sentences with German sentences where capitalization is used as text enhancement of important words for understanding.

Present Simple Tense

English: I KNOW you.

German: Ich KENNE dich.

Present Perfect Tense

English: I HAVE KNOWN you for years.

German: Ich KENNE dich SCHON seit Jahren.

The example of Present Perfect is also aimed at showing the meaning that Present Perfect in English conveys since its structure resembles the structure of German *Perfekt*, but the meaning in the English language is connected with the present. German *Perfekt* used in narratives conveys the reference to “definite moments in the past” (König & Gast, 2012, p. 88). While in English only the use of Past Simple Tense is possible in this case.

As Larsen-Freeman (2014) suggests, it is important for teachers to identify the most challenging aspects for students, when planning the process of instruction. Thus, presenting Present Perfect Tense in English it is necessary to show the differences in the use of auxiliary verbs forming the aspect of perfect in English and German. The most challenging thing would be to grasp the nuances of meaning.

König and Gast (2012) show instances where German *Perfekt* and English Present Perfect show resemblance in form and meaning. They define these cases as “existential use”, “resultative perfect”, and “hot-news perfect” (König & Gast, 2012, p. 91). Using the table suggested by König and Gast (2012, p. 91) and supplying text enhancement, the comparison of tenses can be illustrated in the following way:

	<i>Present Perfect Tense</i>	<i>Perfekt</i>
<i>Existential use</i>	I HAVE DRUNK coffee.	Ich HABE Kaffee GETRUNKEN.
<i>Resultative perfect</i>	Jane HAS LOST her glasses.	Jane HAT ihre Brille VERLOREN.
<i>Hot-news perfect</i>	Louis as a baby name HAS RISEN in popularity.	Louis als Babynamen HAT an Popularität GEWONNEN.

The following example of the structured input use demonstrates the possibilities of exposure of students to the forms of Past Simple Tense and Present Perfect Tense. The time implications are omitted, and learners have to choose the meaning the tense form conveys. Example 1 represents a referential activity. Learners are supposed to choose which structure conveys the meaning of past action and which implies that the action started in the unstated past and connected with the present moment. Developing the activities, we took into account the guidelines of VanPatten (1997, pp. 438-443), the examples provided by Nassaji and Fotos (2011, pp. 30-34), activities used by Benati and Angelovska (2017, pp. 256-260).

Example 1.

Instruction: *Read the sentences and decide which of them show that something happened last week and which of them show that the action is connected with the present.*

	Last week	Before now
They travelled a lot.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
We have travelled throughout Ukraine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Granny has cooked our favourite dish.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He cooked us a nice French meal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
They worked long hours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
We have worked together.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tom has played in every match.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jill played the piano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jack studied History at university.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He has studied the document carefully.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VanPatten (1997) grounds the necessity for affective activities that involve learners personally and thus attract their attention to meaning. The following activity is developed using the examples suggested by Nassaji and Fotos (2011, pp. 32-33).

Example 2.

Instruction. a) Choose from the list what you have done this morning. b) Explain your choice with your groupmate and compare your responses.

	Yes	No
I have drunk coffee.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I have had my breakfast.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I have read a book.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I have looked through a newspaper.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I have made my bed.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I have cleaned my teeth.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I have ironed my t-shirt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I have fried an egg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Further input processing presupposes practice that helps to convert the input into the intake. Considering the method proposed by Angelovska, the activities should be enriched with the tasks that develop metalinguistic knowledge (Angelovska, 2017). Following the ideas about “moving beyond the sentence level” in grammar teaching (Richards, 2015, p. 265) and the principles proposed by Richards and Reppen (2014), who substantiate the use of texts for grammar instruction, this activity should provide guided noticing (p. 13). As Hedge (2000) states, “In order for the learner to notice, the language feature has to be noticeable” (p. 146). That is why, in the following example, we used textual enhancement and highlighted by means of boldfacing the Present Perfect Tense forms.

Example 3.

Instruction. a) Read the text in English, pay attention to the Present Perfect Tense forms given in bold. Read the German translation of the text. Compare tense forms used in both texts.

b) Work in pairs, explain the usage of the Present Perfect Tense forms.

c) Put questions to the sentences with the verb forms given in bold.

<p>Bill and Mary got married three years ago. They have known each other since they were at school. Last year they moved to England. Since then their life has changed. They have bought a new house. Bill has a new job. Mary writes short stories for a local magazine. She has already written 10 stories. They like travelling a lot. They have been to Italy and France and have seen many interesting places. They have never been to Greece and this is their next destination. So, they have already booked a flight to Athens. Bill and Mary enjoy their new life.</p>	<p>Bill und Mary haben vor drei Jahren geheiratet. Sie kennen sich seit ihrer Schulzeit. Letztes Jahr sind sie nach England gezogen. Seitdem hat sich ihr Leben verändert. Sie haben ein neues Haus gekauft. Bill hat eine neue Arbeit. Mary schreibt Kurzgeschichten für eine lokale Zeitschrift. Sie hat bereits 10 Geschichten geschrieben. Sie reisen sehr gern. Sie waren in Italien und Frankreich und haben viele interessante Orte gesehen. Sie waren noch nie in Griechenland und dies ist ihr nächstes Reiseziel. Sie haben also bereits einen Flug nach Athen gebucht. Bill und Mary genießen ihr neues Leben.</p>
---	---

Thus, Example 3 presupposes possibilities for conscious comprehension of target tense forms. Learners have to trace the corresponding tense forms used in German text and give their reflections on how the meaning of pastness and connection with present is conveyed in English. Task b) in this activity is intended to help learners internalize the connection between the grammatical form and its meaning as well as to reflect on the context the target grammatical form used in. When doing task c), learners can manipulate the target grammatical form under changed conditions.

The development of productive grammatical skills is connected with output practice when students practice language use in oral or written form. As we have already mentioned, Richards and Reppen (2014) ground the importance of the usage of texts for teaching grammar. They view grammar as knowledge of rules and as the ability to produce texts using grammar as a resource for oral or

written texts production. The authors claim that the presentation of grammatical rules is usually limited to the usage of a grammatical form in a separate sentence. Hence the traditional methodology of teaching grammar is mainly based on drills and practice of correct reproduction of sentences. While viewing grammar as a resource for the production of spoken or written discourse, the focus changes from the sentence to the text. Text is defined as “structured and conventional sequences of language that are used in different contexts in specific ways” (Richards & Reppen, 2014, p. 6).

Regarding the issue of output, it is worth mentioning that grammar “needs to be taught and assessed as a component of communicative ability and performance – particularly in relation to the productive skills of writing and speaking” (Richards & Reppen, 2014, p. 7). Hence it is necessary to elaborate the output activity that represents communication in a certain context and the usage of grammatical forms on the level of discourse.

Benati (2017) differentiates collaborative output tasks such as dictogloss or jigsaw tasks aimed at reconstructing a text and structured output tasks which are effective if they are preceded by structured input tasks (pp. 389-391). Supporting the view that “grammar is a tool for making meaning” (Thornbury, 1999, p.4), we consider that activities used for output have to promote learners’ understanding of the meaning that can be expressed using particular grammatical forms.

We suggest that it is important to provide versatile scaffolding while developing output tasks, especially at the early stages of language learning, when learners do not possess enough linguistic means in the target language.

The following activity represents the output activity dedicated to the development of writing skills using the Present Perfect Tense form.

Example 4.

Instruction. *Imagine that you are travelling around Europe. Write a letter to your friend using the Present Perfect Tense. Tell him or her where you have been, what you have seen and done.*

a) *Answer the following questions before writing:*

1. What country are you in today?
2. How many countries have you visited so far?
3. What places have you visited?
4. What have you seen and done?
5. Have you tried any local food?
6. What has surprised you the most?

b) *Use your answers and complete the letter.*

Dear _____,

I’m writing to you from _____. I’m on a tour around Europe.

This is the seventh day of my journey. _____

Truly yours,

Example 4 demonstrates activity which can be used for speaking as well. Students can discuss the questions given in part a) during the class and write the letter at home.

Conclusions. Grammar instruction in teaching English after German has to be aimed at raising learners’ grammatical awareness, developing learners’ metalinguistic knowledge, using their previous linguistic knowledge as the basis for the positive transfer, and developing time preserving activities. Activities utilizing the structured input theory and input enhancement means are effective for presentation and explanation of a target grammatical form. These activities help students process the form or its structural peculiarities and, at the same time, they provide an understanding of meaning in communication. The proposed activities provide the tasks that involve the elements of perception and production as well as metalinguistic awareness development. The further automatization of grammatical skills is realized with the help of output-based activities providing production skills development in speaking or writing.

Further study is dedicated to the development of the model of forming productive grammatical competence of prospective teachers learning English after German within independent work.

REFERENCES

1. Angelovska T. (2017). Beyond instructed L2 grammar acquisition: Theoretical insights and pedagogical considerations about the role of prior language knowledge. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(3), 397-417. <https://doi.org/10.14746/ssl.t.2017.7.3.3>
2. Benati A. (2017). The role of input and output tasks in grammar instruction: Theoretical, empirical and pedagogical considerations. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(3), 377-396. <https://doi.org/10.14746/ssl.t.2017.7.3.2>
3. Benati A., Angelovska T. (2015). The effects of Processing Instruction on the acquisition of English simple past tense: Age and cognitive task demands. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 53(2), 249-269. <https://doi.org/10.1515/iral-2015-0012>
4. Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
5. Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*. Vol. 33. Issue 2. 209–224. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.12.006>
6. Ellis, R. (2014). Principles of Instructed Second Language Learning. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4th ed., pp. 31-45). Boston: National Geographic Learning
7. Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press
8. König, E. & Gast, V. (2012). *Understanding English-German Contrasts* (3., neu bearbeitete und erw. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt Verlag
9. Larsen-Freeman, D. (2014). Teaching grammar. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4th ed., pp. 256-270). Boston: National Geographic Learning
10. Nassaji, H. & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: integrating form-focused instruction in communicative context*. New York: Routledge
11. Richards J. C. (2015). *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
12. Richards, J. C., & Reppen, R. (2014). Towards a Pedagogy of Grammar Instruction. *RELC Journal*, 45(1), 5–25. <https://doi.org/10.1177/0033688214522622>
13. Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow, England: Pearson Education
14. VanPatten, B. (1993). Grammar Teaching for the Acquisition-Rich Classroom. *Foreign Language Annals*, 26(4), 435-450. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1993.tb01179.x>

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ ЗАКРІПЛЕННЯ ВИВЧЕНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ РОЗВИТКУ У СТУДЕНТІВ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ТА НАВИЧОК КОНСУЛЬТУВАННЯ

Новикова Л. Г.,

старший викладач, Кафедра фармацевтичного менеджменту, клінічної фармації, технології ліків, Україна, Київ, ПВНЗ «Київський медичний університет»

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5103-1016>,

Білан О. А.,

старший викладач, Кафедра фармацевтичного менеджменту, клінічної фармації, технології ліків, Україна, Київ, ПВНЗ «Київський медичний університет»

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2720-6864>,

Кухар О. О.,

к.фарм.н., доцент, Кафедра фармацевтичного менеджменту, клінічної фармації, технології ліків, Україна, Київ, ПВНЗ «Київський медичний університет»

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2785-4001>

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30062020/7117

ARTICLE INFO

Received: 14 April 2020

Accepted: 19 June 2020

Published: 30 June 2020

KEYWORDS

interactive methods of teaching students, consolidating the learned material, continuing pharmacy professional development, patient counselling skills, communication skills.

ABSTRACT

The article considers the modern approach to the consolidation of new knowledge and the formation of consulting skills of students-pharmacists, particularly the use of interactive methods and modern gadgets for homework completion to ensure the development of communicative competencies.

Citation: Novykova L. G., Bilan O. A., Kukhar O. O. (2020) Usage of Modern Learning Material Embedding Methods for Development of the Communication Competencies and Consulting Skills. *World Science*. 6(58), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30062020/7117

Copyright: © 2020 Novykova L. G., Bilan O. A., Kukhar O. O. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Вступ. В Україні, як і в інших країнах, постійно підвищується роль відповідального самоглядання та самолікування (*responsible self-care and self-medication*) пацієнтів. В документах Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) і Програми дій з основних лікарських препаратів, затвердженої Європейським регіональним бюро ВООЗ, також підкреслюється «фокус на пацієнта», спрямування медицини на його потреби. Зміни у суспільстві вимагають докорінних перемін у системі охорони здоров'я, в тому числі, формування у медиків нових практичних навичок у галузі консультування. Особливо актуальне це для клінічних провізорів і фармацевтів, котрі працюють в аптечних мережах та в закладах охорони здоров'я.

Нові вимоги відображені у Стандартах фармацевтичної опіки (*Pharmaceutical Care*) [1], які вимагають від фармацевтичного працівника вміння працювати з пацієнтами різних вікових груп (новонароджені, діти, неповнолітні, похилого віку, а також жінки в період вагітності та лактації).

Модель ВООЗ *Seven-star pharmacist concept* [4] — «Сім нових ролей фармацевта» також наголошує на необхідності розширення функціональних обов'язків фармацевтів і провізорів та опануванні ними нових ролей: «той, хто доглядає»; «той, хто приймає рішення»; «комунікатор»; «керівник»; «той, хто навчається впродовж усього життя»; «педагог»; «лідер» (див. рис. 1).

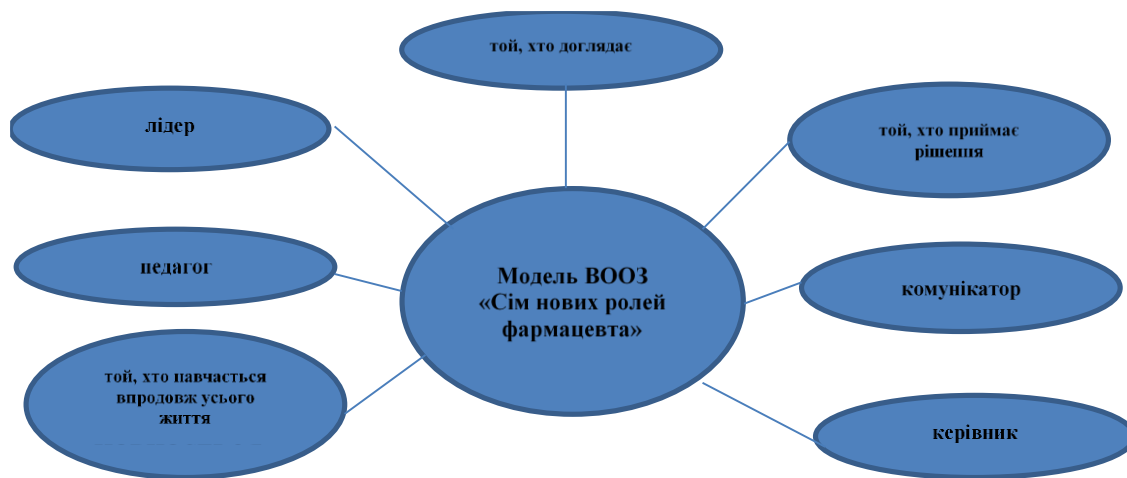


Рис. 1. Модель ВООЗ «Сім нових ролей фармацевта»

Тобто сьогодні фармацевтична допомога (*pharmaceutical care*) — це не лише виготовлення та продаж ліків, а й «оптимізація результатів лікування пацієнтів, прийняття відповідальності за ефективне, раціональне та безпечне використання лікарських засобів» [5]. Отже, формується нова дисципліна «Соціальна взаємодія: провізор — лікар — пацієнт», що зосереджена на комунікативних аспектах професії. Як комунікатор провізор є посередником між лікарем і пацієнтом, тому потребує:

- 1) високого рівня розвитку мовних навичок (усної та невербальної, аудіювання та письма);
- 2) психологічної стійкості та стресостійкості, впевненості у собі, вміння керувати своїми емоціями;
- 3) вміння взаємодіяти з іншими медичними працівниками та громадськістю.

Саме тому фахівці Міжнародної асоціації комунікації в галузі охорони здоров'я (*International Association for Communication in Healthcare, EACH*) постійно наголошують, що «ефективна комунікація необхідна для високоякісної клінічної практики, тому що вона забезпечує: індивідуальний догляд, поважуючий самостійність пацієнта; більшу безпеку і ефективність охорони здоров'я; поліпшення результатів лікування; більш високий рівень задоволеності пацієнтів і більш економічне медичне обслуговування» [3].

Мета дослідження. Апробувати сучасний підхід до закріплення нових знань та формування навичок консультування у студентів-провізорів (пілотний проект). Довести ефективність використання інтерактивних методів навчання та сучасних гаджетів під час виконання домашніх завдань та їх важливість для розвитку комунікативних компетенцій провізорів.

Методи дослідження. Експеримент, спостереження, аналіз профільної літератури (першоджерел); контент-аналіз текстів.

Результати дослідження. Щоб підготувати майбутніх фахівців до нових обов'язків, сформувати у них вміння і навички з консультування пацієнтів (*Patient Counselling Skills*) необхідні більш практико-орієнтовані навчальні програми, використання нових ефективних методів навчання, тому у вітчизняних медичних та фармацевтичних вузах вже широко застосовуються мультимедійний супровід та обговорення кейсів. Але для більш результативного формування практичних навичок необхідно ще й емоційне залучення студентів у виконання учбових завдань. Наш досвід засвідчує, що цьому сприяє використання сучасних гаджетів.

Ще Конфуцій казав: «Я почув і забув. Я побачив і запам'ятав. Я зробив і зрозумів». Ця мудрість підтверджується сучасними розробками методистів. Наприклад, широко відома освітянам модель «конус досвіду Е. Дейла» (*Dale's cone of experience*) включає в себе декілька теорій, пов'язаних з навчальним процесом, а розроблена на основі «конуса Дейла» «піраміда навчання» (див. рис. 2), відображає вплив методів навчання на ступінь засвоєння матеріалу.



Рис. 2. «Піраміда навчання» (відсоток засвоєння матеріалу)

Очевидно, що найбільш ефективними є методи, що базуються на взаємодії «викладач-студент» та «студент-студент». Інтерактивний підхід дозволяє навчити самостійно шукати та аналізувати інформацію, приймати рішення та працювати в команді. Але головним є те, що у студентів значно підвищується мотивація до навчання, покращується запам'ятовування матеріалу та швидше формуються потрібні навички.

Опанування протоколів фармацевтичної опіки (ФО) та алгоритмів співбесід з пацієнтами – досить складна задача, бо під час бесіди потрібно дотримуватися певної послідовності запитань (в залежності від конкретної хвороби), та ще й дерево бесіди має розгалужуватися в залежності від симптомів. До того ж пацієнт може ставити додаткові запитання, додатково скаржитись на щось, або поводитися неадекватно. З особливими утрудненнями стикаються студенти, які мають невеликий досвід спілкування з незнайомими людьми, особливо з літніми, з вадами розвитку (порушеннями зору, слуху), агресивно налаштованими і т. ін.

Щоб допомогти студентам сформувати необхідні комунікативні навички та вміння консультивати ми використовуємо різноманітні активні методи, такі як групова робота, робота з партнером, розігрування кейсів і т. п. [2]. Але досить насичена навчальна програма не дозволяє виділити у розкладі занять значну кількість годин на відпрацювання практичних навичок. Тому ми вирішили використовувати для цього інтерактивні домашні завдання. На нашу думку, сильною стороною молоді є захоплення новітніми технологіями, вільне володіння сучасними гаджетами, тому ми запропонували студентам знімати виконання ними домашніх завдань – робити невеличкі відео-роліки за допомогою смартфона. Виконувати зйомку можна самостійно або разом з одноклассниками. Наприклад:

1. Студенти IV курсу навчання під час вивчення дисципліни «Соціальна взаємодія: провізор – лікар – пацієнт» отримують завдання: «провести верифікацію лікарського препарату». Кожен із студентів має:

- впізнати препарат (хімічна і торгова назва, фармакологічна група);
- вказати показання до застосування;
- описати взаємодію з іншими ліками та можливі ускладнення.

Студент бере упаковку й розкажує на камеру все, що знає про цей конкретний препарат (див. скріншот на рис. 3).

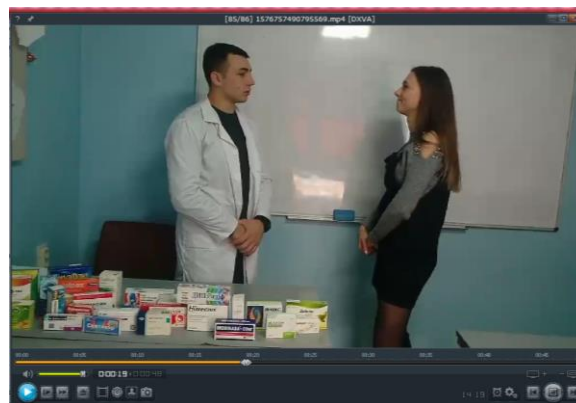


Рис. 3. Кадр з відеоролику (IV курс, україномовні студенти)

2. На IV і V курсах в рамках дисципліни «Клінічна фармація та фармацевтична опіка» студенти відпрацьовують алгоритми спілкування з пацієнтами різного віку, з різними захворюваннями та виконують більш складні ситуаційні вправи (див. скріншот на рис. 4).



Рис. 4. Кадр з відеоролику (IV курс, англомовні студенти)

Виконане завдання (відео-ролік) кожен студент надсилає викладачу через електронну пошту. Середня тривалість відеоматеріалу — 2–5 хвилин, в залежності від складності завдання.

На початку наступного заняття група студентів переглядає всі ролики, що, по суті, є додатковим повторенням та закріпленням вивченого матеріалу. До того ж перегляд:

- 1) прискорює перевірку домашніх завдань;
- 2) концентрує увагу всієї групи на навчальній темі;
- 3) підвищує мотивацію студентів до навчання.

Під час перевірки домашніх завдань ми не акцентуємо уваги на якості зйомки, технічних деталях або акторських здібностях студентів, а пропонуємо всій групі оцінити правильність та повноту відповіді. Викладач, зі свого боку, має можливість:

- прокоментувати поведінку студентів під час виконання вправи;
- привернути увагу до невербальних ознак комунікації (жести, міміка, мова тіла, тон голосу);
- пояснити важливість використання запитів різного виду (відкриті, закриті, нейтральні).

На власному досвіді студенти починають краще розуміти теоретичні знання, такі, як «вміння підтримувати зоровий контакт» та «відзеркалювати» поведінку співрозмовника, а головне, переконуються в їх важливості для успішної взаємодії з іншими людьми.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Використання відео зйомки під час виконання домашніх завдань сприяє формуванню/відпрацюванню студентами «м'яких навичок» (*soft skills*) — вмінню ефективно спілкуватися та консультивати пацієнта, що вкрай необхідні провізорам на робочому місці. Самостійна робота допомагає їм зрозуміти, що таке фармацевтична допомога, а головне, дуже мотивує до навчання, виявлення своїх творчих здібностей.

Всі завдання можна виконувати самостійно, але найчастіше студентам подобається робити це разом з одногрупниками. Ми заохочуємо колективну працю, тому що в такому разі паралельно відпрацьовуються додаткові вміння (взаємодія з колегами в малій групі, вміння планувати свою діяльність), а також формується психологічна стійкість — вміння контролювати свої емоції та почуватися впевнено під час розмови з пацієнтом.

В подальшому ми плануємо:

- 1) проаналізувати вплив виконання домашніх вправ на підвищення якості засвоєння теоретичного матеріалу і формування навичок консультивання;
- 2) відібрати кращі відео-роліки для використання в учбовому процесі;
- 3) розширити тематику домашніх завдань для відеозйомок за рахунок опрацювання типових та складних комунікативних ситуацій (вивчення потреб пацієнта, вирішення та попередження конфлікту і т. п.).

Виконання комунікативних відеовправ допоможе майбутнім провізорам краще підготуватися до реалій професійного життя, а саме: навчитися ефективно комунікувати з різними людьми (поводитися асертивно, активно слухати), захищати себе на робочому місці від вербальної агресії, впевнено почуватися у нестандартних ситуаціях, правильно реагувати на скарги пацієнтів і

т. ін. Важливість даного методу в процесі навчання підтверджують численні дані наукових досліджень, в яких підкреслюється, що використання відеоматеріалів надає можливість:

1) сегментувати матеріал та надавати чіткі пункти для зупинок (вони потрібні для роздумів або огляду);

2) проводити інтеграцію з іншими матеріалами курсу, такими як текст або групове обговорення;

3) приводити докладні приклади взаємодій для аналізу та демонструвати конкретні аспекти міжособистісного спілкування через бібліотеку хороших і поганих прикладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Vykorystannia likarskykh zasobiv — farmatsevychna opika. Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv 5 kursu farmatsevychnoho fakultetu spetsialnosti «Farmatsiia» / O.V. Kraidashenko, O.O. Svyntozelskyi // ZDMU – Zaporizhzhia. 2017 – 282 s.
2. Communication Skills in Pharmacy Practice: A Practical Guide for Students and Practitioners (5th Edition) By William N Tindall, Robert S Beardsley and Carole L Kimberlin 2011, 242 pages, Lippincott Williams & Wilkins. Ethiopian Journal of Health Sciences, 22(1), 67–69.
3. International Association for Communication in Healthcare (EACH). (2019, December 11). Retrieved from: <https://www.each.eu/about-us/>
4. The Role of the Pharmacist in the Health-Care System — Preparing the Future Pharmacist: Curricular Development / Report of a Third WHO Consultative Group on the Role of the Pharmacist. 1997 - Vancouver, Canada.

МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Танасійчук Юлія,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна,
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7772-1509>

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30062020/7118

ARTICLE INFO

Received: 17 April 2020

Accepted: 10 June 2020

Published: 30 June 2020

KEYWORDS

motivational-and-valuable sphere,
preparation,
future teacher,
physical education,
health-care activity.

ABSTRACT

The motivational-and-valuable component of future physical education teacher-preparation to implementation of health-care activity is analyzed in the article. It is established that it characterizes: maturity and hierarchy of motives in a healthy lifestyle based on value orientations, the attitude of future professionals to a healthy lifestyle and their future profession as the most valuable thing. Hence, the motivating factors are divided into three groups: needs, motives, values (attitudes). It is assumed that needs (as a source of motivation), motives (as causes of motivation) and attitudes (as a mechanism of motivation) are elements of the first level of the hierarchical structure of motivational readiness. It is proved that the other elements are derived from them. In particular the derivatives include will, emotions, values, needs.

Indicators of the motivational-and-valuable sphere are selected: motivational conviction and valuable attitude to professional activity (focus on forming a valuable attitude to the pupils' own health by means of physical education; belief in the necessity of forming a healthy way of life of pupils), awareness of the social importance of a healthy that is necessary for preserving and promoting the individual's health; valuable attitude to the health of their pupils and their own health, awareness of health as a value, ability to realize their health needs in a specific activity, formation of a positive attitude and value-and-notional attitudes, belief in the need of a healthy life for self-improvement, self-affirmation, for the realization of life and professional goals; emotional and value attitude to a healthy lifestyle; the effectiveness of volitional efforts to show creative health in practice, the formation of qualities that characterize the psycho-emotional stability of the individual: endurance, tact, kindness, accuracy and diligence in promoting health.

Citation: Iuliia Tanasiichuk. (2020) Motivational-and-Valuable Component of Future Physical Education Teacher-Preparation to Implementation of Health-Care Activity. *World Science*. 6(58), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30062020/7118

Copyright: © 2020 Iuliia Tanasiichuk. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Вступ. Мотиваційно-ціннісна підготовка майбутнього вчителя фізичної культури до здійснення здоров'язбережувальної діяльності викликана необхідністю формування у нього потреби у вихованні, підтримці, збереженні здоров'я учнів, в орієнтації учнів на здоровий спосіб життя. Опредмечена потреба, як відомо, стає мотивом, що спонукає майбутнього вчителя фізичної культури до здійснення здоров'язбережувальної діяльності. У основі його діяльності з формування здоров'я учнів повинні знаходитися цінності здоров'я, здорового способу життя, які приймають форму мотиву до здійснення здоров'язбережувальної діяльності. Здоровий спосіб життя самого вчителя має сенс в

орієнтації на здоровий спосіб життя учнів. Він виступає перед учнями як зразок, який ціннісно опосередковується ними.

Аналіз мотиваційно-ціннісної підготовки студентів до діяльності дозволив систематизувати склад і структуру складових елементів і взаємодії між ними. До таких елементів відносяться потреби (як джерело активності в діяльності і детермінатора прояви інших елементів), мотиви (як причина активності в діяльності, як результат потреб), ціннісні орієнтації (як механізм реалізації потреб, як трансформація системи соціальних цінностей).

Мета. Без достатнього рівня мотивації неможливе досягнення якого б то не було результату. Успіх будь-якої діяльності багато в чому залежить від бажання, прагнення, інтересу до роботи, потреби в цій діяльності, тобто від наявності позитивних мотивів.

Аналіз досліджень. Для об'єктивної оцінки різні автори по-різному визначають мотиваційно-ціннісну підготовку майбутніх фахівців до здоров'язбережувальної діяльності з використанням різних показників, залежно від певного напрямку їх дослідження (Т. Белінська [1], Д. Бермудес [2], О. Гришина [4], П. Гусак, Н. Зимівець [5], С. Давидова [6], Л. Єлисеєва [7], Г. Іванова [8], Л. Іванова [9], С. Карасевич [10], І. Кесицька [11], Н. Козак [12], М. Козуб [13], С. Крошка [14], В. Лобачев [15], Л. Малоросшило [16], Г. Миргородська [18], Л. Никифорова [19], О. Пашин [20], Н. Попова [21], Н. Свірчук [22], Н. Степанченко [24], О. Філіпп'єва [26]).

Результати дослідження. М. Козуб розводить поняття «мотивація» і «мотив», розуміючи мотив як бажаний цільовий стан в рамках відносин «індивід-середовище», а мотивацію як те, що пояснює цілеспрямованість дії [13, с.61].

Мотивація починає процес вибору з минулого досвіду всього того, що в житті індивіда пов'язане із задоволенням відчуття потреби і прийняття рішення опосередковано зі складним процесом зіставлення життєвого досвіду до умов конкретної ситуації. Процес закінчується висуненням мети дії як усвідомленого образу передбачення результату [20, с.50].

Мотивація зміцнює і організовує діяльність, інтегрує зовнішні і внутрішні спонукання в цілісне мотиваційне спонукання, що детермінує поведінку, діяльність в певній ситуації [7, с.103].

Мотивація здорового стилю життя, включена в структуру особистості, виконує певні функції, які проявляються у валеологічній спрямованості життєдіяльності, організації навчальної діяльності, у її формуванні.

У дослідженні І. Воробйової мотивація визначається як усвідомлення системних спонукань, що представляють собою ієрархічну структуру рушійних сил поведінки і діяльності особистості, що є інтеграцією особистості в ціле [3, с.79].

Існують різні фактори мотивації, які визначають, що є найбільш цінним, важливим для людини. Як правило, це не один фактор, а декілька і разом вони складають структуру мотиваційної сфери особистості.

За джерелом виникнення мотивації виділяються зовнішні та внутрішні фактори, що визначають характер мотивації студентів до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я.

Зовнішні чинники мотивації: матеріальний добробут, кар'єра, статус, естетика побуту тощо. Вони націлені на отримання відсутнього об'єкта або, навпаки, уникання цього, тобто мотиви розрізняються ще і за характером: вони можуть бути позитивними (придбати, зберегти) або негативними (позбутися, уникнути) [3, с.57].

Внутрішня мотивація проявляється тільки тоді, коли поставлені цілі і зовнішні мотиви співвідносяться з можливостями і здібностями студентів, і коли вони розуміють суб'єктивну відповідальність за їх реалізацію. Успішна реалізація цілей і мотивів викликає у студентів натхнення успіхом, бажання продовжувати заняття за власною ініціативою, тобто активізуються внутрішня мотивація й інтерес.

Кожен аспект мотивації (специфічний і неспецифічний) здійснює вплив на процесуальні і результативні характеристики професійної діяльності [25, с.207].

Наступним елементом мотиваційної сфери є мотиви. Мотив можна визначити як таке ставлення особистості до діяльності, в основі якого лежить свідомо поставлена і певним чином обґрунтована мета. Мотиви є не тільки збудником діяльності, а й стають характерними властивостями для самої особистості [7, с.64].

Вони, будучи причиною активності в діяльності, визначаються як відображення усвідомленої потреби (або її об'єктів). Якщо потреба формує питання «чому я хочу це зробити?», то

мотив - «що я хочу зробити?». Для людини властива наявність деякого числа мотивів. Між ними завжди виявляються відносини (ставлення), які мають динамічний характер. Виявляються провідні мотиви, які визначають спрямованість активності в діяльності. Надмірний розвиток будь-якого мотиву, при недостатньому розвитку інших, негативно позначається на розвитку особистості. Необхідною умовою тому є гармонійний розвиток системи мотивів. Система мотивів, що виникає на основі потреб, визначає спрямованість особистості, стимулює і мобілізує її на прояв активності.

Потреби і мотиви складають ієрархію, яка характеризує цілісну особистість у всіх сферах її діяльності, спонукає людину ставити проблеми, концентрувати зусилля на їх вирішенні [7, с.103].

Критеріями відбору для класифікації мотивів виступають: значимість для особистості, джерело виникнення мотивів (внутрішній, зовнішній), тривалість їх дії. На основі обраних критеріїв виділяються такі групи мотивів:

- широкий соціальний мотив (спрямованість на соціум) - усвідомлення суспільної значущості здоров'я;

- мотиви самовдосконалення (на себе): а) прагнення до гармонійного розвитку; б) прагнення до самовиховання (подолання шкідливих звичок, неорганізованості, регулювання режиму дня, дотримання правил особистої гігієни, зміна рис характеру);

- мотивації досягнень (на себе): а) потреба в необхідному рівні здоров'я; б) потреба в самовдосконаленні та самоствердженні (бути не гірше за інших, привабливим для протилежної статі, поліпшити статуру) за допомогою здорового способу життя;

- мотиви спілкування (на соціум): а) прагнення до створення позитивного психоемоційного фону в суспільстві; б) прагнення до плідної співпраці;

- професійні мотиви (на професію): а) усвідомлення значимості здорового стилю життя для професійної підготовки, професійної діяльності; б) потреба в оволодінні валеологічними знаннями, вміннями з організації навчальної і надалі професійної діяльності з валеологічних позицій; в) усвідомлення значущості професії педагога як особистого прикладу у вихованні здорового підростаючого покоління;

- мотиви прагнень: а) прагнення зміцнити або підтримати власне здоров'я після перенесеної хвороби; б) прагнення до наслідування (знайомих, друзів, батьків) у веденні здорового способу життя [9, с.61].

Наведений склад мотивів охоплює основні напрями мотиваційної сфери особистості студента, що враховує його вікові особливості та професійну спрямованість навчання.

І. Воробйова виділяє такі мотиви: мотив фізичного вдосконалення, пов'язаний з прагненням прискорити темпи власного, розвитку, зайняти гідне місце в своєму оточенні, домогтися визнання, поваги; мотив необхідності, пов'язаний з необхідністю відвідувати заняття з фізичної культури, виконувати вимоги навчальної програми; мотив суперництва, що характеризує прагнення виділитися, самоствердитися в своєму середовищі, домогтися авторитету, підняти свій престиж, бути першим, досягти якомога більшого; мотив наслідування, пов'язаний з прагненням бути схожим на тих, хто досяг великих успіхів у спортивній кар'єрі або має особливі якості і досягнення, набуті в результаті занять; спортивні мотиви, що визначають прагнення домогтися значних результатів; процесуальний мотив, при якому увага зосереджена не на результаті діяльності, а на самому процесі занять; мотиви комфортності, що визначають бажання займатися фізичними вправами в сприятливих умовах тощо [3, с.85].

Такі мотиви відмінні від мотивів просто пізнавальної діяльності. Це мотиви, які спонукають студентів до збереження та підтримання власного здоров'я, до орієнтації учнів на здоровий спосіб життя. Цінності здоров'я і здоровий спосіб життя, що привласнюються студентами, набувають форми мотиву оволодіння знанням про здоров'язбережувальні освітні технології, про способи їх реалізації, оволодіння досвідом створення та реалізації здоров'язбережувальних освітніх технологій [4, с.174].

Мотиваційна сфера має пряме відношення до вольової діяльності, оскільки в ній закладені спонукальні сили, які спрямовують людину до здійснення вольових дій, визначають характер і психологічні умови здійснення вольового акту [9, с.58].

Вольові якості характеризують потенційний аспект вольових зусиль, стають гарантією готовності до сталого та ефективного їх прояву. Одні вольові якості необхідні, щоб приступити до будь-якої діяльності, а інші - щоб її ефективно здійснити [9, с.70].

Таким чином, вольові якості, будучи індивідуальними рисами особистості людини, визначають успішність складної діяльності, тобто її доцільність, безперервність, надійність, ефективність.

Особливість мотиваційно-ціннісного ставлення до здорового способу життя у студентів необхідно розглядати у взаємодії з середовищем, в якому воно формується.

Складником мотиваційно-ціннісної сфери є потреби у вихованні, підтримці, збереженні здоров'я учнів, в орієнтації учнів на здоровий спосіб життя.

Слід погодитися з В. Філанковським, що необхідне виділення вихідних (первинних) потреб, для того, щоб відсікти безліч похідних. Під вихідними (первинними) потребами автор розуміє ті, які не виводяться одна з одної і не замінюють одна одну [25, с.207].

Проміжною ланкою процесу переходу потреби в мотив діяльності виступає інтерес до предмету цієї потреби. Стимулююча роль інтересу полягає в тому, що заснована на ньому діяльність і результати викликають у суб'єкта почуття радості, емоційного піднесення і задоволення, що і спонукає його до прояву активності. Застосування на уроках фізичної культури засобів оздоровлення викликає інтерес учнів при виконанні фізичних вправ.

Виходячи з вищевикладеного, відзначаємо, що значимість ставлення до власного здоров'я як професійної цінності полягає в наступному:

- усвідомленні індивідуальної значущості здорового способу життя;
- розумінні необхідності здорового способу життя для реалізації життєвих і професійних цілей;
- усвідомленні необхідності знання і застосування на практиці законів збереження і відновлення здоров'я і всіх систем життєзабезпечення;
- самостійному знаходженні власних шляхів розв'язання найбільш раціонального ставлення до формування здорового способу життя;
- усвідомленні відповідальності за стан здоров'я як особистісної та професійної цінності [23, с.41].

Ціннісні орієнтації та відносини являють собою найбільш гнучку форму регуляції поведінки і діяльності особистості, яка передбачає вільний вибір суспільних цінностей, на які вона орієнтується і якими керується в своїй діяльності [27, с.67].

Мотиваційно-ціннісний складник готовності включає такі професійні цінності: педагогічне спілкування, психолого-педагогічні знання, самовираження в професійно-педагогічній діяльності тощо, які виступають в якості відносно-стійких орієнтирів, за якими педагоги співвідносять своє життя і професійну діяльність. Вони необхідні як задоволення їх потреб, інтересів, ідей і мотивів, як норм, мети або ідеалу. Ці цінності становлять єдине ціле і тісно пов'язані з фізичною культурою, оскільки переплітаються з її сферами діяльності, зокрема фізкультурно-оздоровчою. Цінності фізичної культури мають раціональні форми рухової діяльності, які дозволяють формувати найкращим чином потрібні в житті рухові вміння і навички, забезпечують спрямований розвиток життєво важливих фізичних здібностей, оптимізують стан здоров'я і працездатність [7, с.64].

Пошук, усвідомлення і прийняття студентом особистісного сенсу цінності «здоров'я» передбачає здійснення ним спеціальної активності одночасно пізнавального і особистісного характеру, представленої у вигляді особистісних переваг.

Виділимо ієрархію ціннісних орієнтацій, які умовно об'єднані в три групи: духовно-естетична визначає особистісну гармонію, життєву мудрість, творчість, свободу, самовдосконалення, рівність, терпимість, любов, красу природи і мистецтва; професійно-орієнтована характеризує пізнання, цікаву роботу, раціональність, сумлінність, відповідальність, працездатність, суспільне визнання, впевненість в собі, матеріальну забезпеченість; практично-діяльнісна орієнтує на комфортність, здоров'я, спорт, задоволення, життєрадісність, спілкування.

Ціннісний потенціал фізичної культури Л. Швед [27] пропонує умовно розділити на складові: інтелектуальні, рухові, технологічні та мобілізаційні цінності. Зміст інтелектуальних цінностей включає знання про методи і засоби розвитку фізичного потенціалу людини як основи організації його фізичної активності, загартовування і здорового способу життя. До цінностей рухового характеру автор відносить кращі зразки моторної діяльності, що досягаються у процесі фізичного виховання і спортивної підготовки, особисті досягнення в руховій підготовленості

людини, її реальний фізичний потенціал. Під технологічними цінностями розуміються різні комплекси методичних посібників, практичних рекомендацій, методики оздоровчої та спортивної тренування – все те, що напрацьовано фахівцями для забезпечення процесу фізичної і спортивної підготовки. Цінності інтенціонального характеру відображають сформованість громадської думки, престижність фізичної культури в даному суспільстві, її популярність у різних категорій людей, а головне, їх бажання і готовність до постійного розвитку і вдосконалення потенціалу своєї фізичної культури. До цієї ж групи цінностей відносяться і соціально-психологічні установки, які визначаються характером, структурою та спрямованістю потреб, мотивацією ціннісних орієнтацій на заняття фізичними вправами і спортом.

Особливе значення Л. Швед [27] надає мобілізаційним цінностям фізичної культури. До них відносить: здатність до раціональної організації свого бюджету часу, внутрішню дисципліну, зібраність, швидкість оцінки ситуації та прийняття рішення, наполегливість в досягненні поставленої мети, вміння спокійно пережити невдачу і навіть поразку і, нарешті, просто «викрутитися» зі складної ситуації (хвороби, травми, аварійні ситуації, стихійні лиха, соціально обумовлені несподівані або довгострокові навантаження на психіку, фізичні перевантаження тощо).

Мобілізаційні цінності фізичної культури мають чітку валеологічну спрямованість: самоорганізація здорового способу життя, вміння протистояти несприятливим впливам зовнішнього середовища - результат освоєння валеологічних цінностей фізичної культури.

У роботі зі студентами С. Маркін [17] пропонує акцентувати увагу на їх професійно-ціннісних орієнтаціях, у які включені цінності фізичної культури: цінності, що створюють передумови вільного самовизначення і самоствердження у професійній діяльності, відображені в її результатах і наслідках для суспільства і людей; цінності, що визначають найбільш повну самореалізацію особистості в праці відповідно до її здібностей і можливостей, які проявляються в задоволеності працею, умовами для самовдосконалення; цінності, що характеризують творчі можливості організації оптимального режиму і умов індивідуальної і колективної праці людей, що забезпечують високу продуктивність, самовіддачу, сприятливий соціально-психологічний клімат; цінності, що розкривають значущість використання відновлювальних заходів у вільний час, ведення здорового способу життя в цілому, під впливом яких підвищуються професійна надійність і дієздатність фахівця, формуються його соціальність і оптимізм [17, с.73].

Мотиваційно-ціннісна сфера характеризується усвідомленням здоров'я в якості однієї з основних життєвих цінностей і сформованою системою позитивного ставлення до здорового способу життя. Ціннісні відносини особистості в сфері ЗСЖ виникають в процесі дій спрямованих на задоволення тих чи інших потреб здоров'язбереження і проявляються в усвідомленні значущості або особистісного сенсу цієї діяльності або об'єкта діяльності в результаті емоційного переживання. Особистісні смисли здоров'язбереження є важливим елементом підсистеми відносин або мотиваційно-ціннісного критерію, орієнтованого на всебічний гармонійний саморозвиток, а не лише на відсутність хвороб. Мотиваційно-ціннісний критерій передбачає розвиток особистісної сфери людини, забезпечує усвідомлення потреб і мотивів здоров'язбереження. Оскільки формування уявлень про закономірності ЗСЖ носить характер емоційно-осмисленого ставлення, то, ймовірно, потреби в позитивних емоціях, отриманих в процесі оздоровчих дій або занять фізкультурою і спортом, можуть служити підставою мотивів здоров'язбереження [20, с.46].

Аналіз складових мотиваційно-ціннісної сфери та їх змістова характеристика дали можливість виокремити її показники, до яких віднесено: мотиваційну переконаність та ціннісне ставлення до професійної діяльності (націленість на формування ціннісного ставлення до власного здоров'я учнів засобами фізичної культури; переконання в необхідності формування здорового способу життя учнів), усвідомлення соціальної значущості здоров'я та способу життя, необхідного для формування, збереження і зміцнення здоров'я особистості; ціннісне ставлення до здоров'я своїх вихованців і власного здоров'я, усвідомлення здоров'я як цінності, можливості реалізувати свої потреби в здоров'ї в конкретній діяльності, формування позитивного ставлення і ціннісно-сміслових установок, переконання в необхідності здорової життєдіяльності для самовдосконалення, самоствердження, для реалізації життєвих і професійних цілей; емоційно-ціннісне ставлення до здорового способу життя; дієвість вольових зусиль для прояву здоров'ятворчості в практичній діяльності, формування якостей, що

характеризують психоемоційну стійкість особистості: витримки, тактовності, доброзичливості, акуратності і старанності у зміцненні здоров'я.

Висновки. Аналіз мотиваційно-ціннісної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до здійснення здоров'язбережувальної діяльності показав, що її характеризує: зрілість і ієрархія мотивів в здоровому способі життя на основі ціннісних орієнтацій, ставлення майбутніх фахівців до здорового способу життя і своєї майбутньої професії як цінності. Звідси мотивуючі діяльні фактори розділені на три групи: потреби, мотиви, ціннісні орієнтації (установки). Можна вважати, що потреби (як джерело мотивації), мотиви (як причини мотивації) і установки (як механізм мотивації), є елементами першого рівня ієрархічної структури мотиваційної готовності. Всі інші елементи є похідними від них. Зокрема, до похідних віднесено волю, емоції, цінності, потреби.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белинская Т. В. Психологические составляющие развития ценностного отношения к здоровью у студентов педагогического вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Калуга, 2005. 174 с.
2. Бермудес Д. Обґрунтування моделі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 7. С. 26–36.
3. Воробьева И. Н. Формирование мотивационно-ценностного отношения подростков к здоровому образу жизни средствами физической культуры: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Владикавказ, 2014. 207 с.
4. Гришина Е. П. Формирование готовности будущего учителя физической культуры к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Самара, 2005. 231 с.
5. Гусак П. М., Зимівець Н. В., Петрович В. С. Відповідальне ставлення до здоров'я: теорія та технології: монографія / за ред. П. М. Гусака. Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. 219 с.
6. Давыдова С. А. Профессиональная подготовка будущих учителей физической культуры к формированию здоровьесберегающей стратегии обучающихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Махачкала, 2017. 211 с.
7. Елисева Л. А. Подготовка учителя физической культуры к использованию нетрадиционных средств оздоровления учащихся на уроках и во внеурочное время: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Барнаул, 2005. 209 с.
8. Иванова Г. І. Характеристика поняття та компонентів культури здоров'я майбутніх вчителів. *Фізична реабілітація та здоров'язбережувальні технології: реалії і перспективи*: матеріали III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (Полтава, 9 лист. 2017 р.). Полтава: ПолтНТУ ім. Юрія Кондратюка, 2017. С. 111–113.
9. Иванова Л. І. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я: теорія та методика: монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 600 с.
10. Карасевич С. А. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-спортивної діяльності у закладах загальної середньої освіти: монографія. Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. 204 с.
11. Кенсичька І. Модель формування цінностей здорового способу життя студентів у процесі фізичного виховання. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2017. № 4. С. 69–76.
12. Козак Н. Г. Здоров'язберігаюче виховання підлітків основної школи в навчально-виховному процесі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Полтава, 2016. 240 с.
13. Козуб М. В. Формирование профессиональной готовности будущих учителей физической культуры к осуществлению здоровьесберегающей деятельности в школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Елец, 2007. 223 с.
14. Крошка С. А., Борисенко Л. Л., Єршов С. І. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до впровадження здоров'язбережувальних технологій на уроках. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2014. Вип. LXIX. С. 205–212.
15. Лобачев В. В. Формирование здоровьесберігающей компетенции в профессиональной подготовке будущего педагога физической культуры: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01; 13.00.08. Воронеж, 2006. 210 с.
16. Малорошвило Л. Н. Формирование готовности студентов вузов физкультурно-спортивного профиля к здоровьесбережению учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Челябинск, 2004. 171 с.
17. Маркин С. Н. Подготовка будущего учителя к самоорганизации здорового образа жизни средствами физической культуры: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Барнаул, 2004. 170 с.
18. Миргородська Г. М. Формування культури здоров'я у майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2017. 250 с.

19. Никифорова Л. А. Формування професійної культури майбутніх учителів фізичного виховання в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2017. 26 с.
20. Пашин А. А. Формирование ценностного отношения к здоровью в физическом воспитании учащейся молодежи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Москва, 2011. 413 с.
21. Попова Н. Г. Формирование ценностного отношения учащихся к здоровому образу жизни в образовательном процессе современной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Великий Новгород, 2015. 253 с.
22. Свірщук Н. С. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-рекреаційної роботи в школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2013. 23 с.
23. Сорокина В. М. Формирование у студентов отношения к здоровому образу жизни как профессиональной ценности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Волгоград, 2010. 241 с.
24. Степанченко Н. І. Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. 629 с.
25. Филанковский В. В. Теория и практика формирования профессиональной готовности учителя физической культуры: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04. Ставрополь, 2000. 459 с.
26. Філіпп'єва О. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2008. 23 с.
27. Швед Л. В. Подготовка студентов педвуза к формированию здорового образа жизни у школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чебоксары, 2007. 196 с.

PHILOLOGY

**СОВРЕМЕННЫЙ НЕЙМИНГ В УКРАИНЕ В
ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКОМ ОСВЕЩЕНИИ**

Наталья Слухай,

доктор филологических наук, профессор, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Украина, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4428-5514>

Ольга Синявская,

кандидат филологических наук, доцент, Киевский национальный лингвистический университет, Украина, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3241-1854>

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30062020/7119

ARTICLE INFO

Received: 18 April 2020

Accepted: 03 June 2020

Published: 30 June 2020

KEYWORDS

name, Ukrainian naming, linguopragmatics, parametrical analysis, errors in naming.

ABSTRACT

Commercial nomination in a globalized, virtualized, accelerated and simulacrum-saturated information flow has become a means for both reflecting and intensely influencing the language and conceptual world image pertinent for the consumer. Consequently, it needs studying from a linguopragmatic side, even more so in countries characterized by socioeconomic instability, among which Ukraine belongs today. This article is dedicated to a study of contemporary Russian-language naming in Ukraine seen from a linguopragmatic viewpoint. We have aimed to present the chief directions in naming science and the relevant linguistic problems treated within each trend. The article also presents linguistic criteria governing the creation of adequate names with respect for the reality of Ukraine; common errors in Russian-language naming in Ukraine are viewed closely. We have also described the chief methods used to gauge the linguopragmatic effectiveness of commercial names: parametrical, factor analysis, associative experiment, motivational analysis, socio-psychological analysis, image method, consumer loyalty method, the method of forming and assessing customer attachment to a brand and others. To determine the linguopragmatic potential of names parametrical analysis is applied together with several approaches: measurement of subjective expectations, highlighting of visual images, defining subjective preference.

Citation: Nataliia Slukhai, Olga Syniavska. (2020) Modern Naming in Ukraine: Linguopragmatic Aspect. *World Science*. 6(58), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30062020/7119

Copyright: © 2020 **Nataliia Slukhai, Olga Syniavska**. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Введение. Корпорации-гиганты, как американские Apple и Cola, европейские Шанель и Икеа, китайские Леново и Хиоми, диктуют вкусы эпохи, затем цифровые технологии поставляют образы товаров вместе с их коммерческими именами в самые отдаленные уголки планеты. Транснациональный нейминг дополняется тенденциями регионального нейминга, производными от локальных социо-политических условий жизни общества. И вот сегодня, в условиях глобализации, цифровой реальности, небывалого ускорения информационного потока и его жесткой влиятельности посредством симулякров – копий несуществующих копий коммерческое наименование стало не только играть основную роль в восприятии товара потребителем, но и активно влиять на формирование его картины мира – языковой и концептуальной, формировать мировоззрение потребителя.

Нейминг, разработка и присвоение коммерческого имени объекту, один из важнейших элементов маркетинга и утверждения бренда, известен как сфера пересечения профессиональных интересов лингвистов, экономистов, психологов, юристов, однако основной его составляющей является лингвистическая: «Современная лингвистика располагает креативными конструктами, важными для неймеров, а результаты присвоения объектам новых имен демонстрируют ресурсы современной языковой системы» [36, 397]. Таким образом, лингвопрагматика нейминга в условиях глобализованной цифровой реальности современного мира, изобилующего информационными симулякрами, заслуживает пристального внимания ученых.

Целью данного исследования является изучение и описание лингвопрагматики современных русскоязычных неймов в Украине 2010-2020 годов с их периодической социополитической нестабильностью, сказавшейся на процессах и результатах коммерческой номинации. Сектор русскоязычных неймов в Украине неустойчив, логично и последовательно сужается при доминанте украиноязычных номинаций и активизации имен западных и – отчасти – восточных культур, однако он заметен и влиятелен. Объем текущей выборки составил более 1000 тысячи именованных, представленных в различных сферах коммерческой деятельности. Объект исследования – современные русскоязычные неймы в Украине. Предмет исследования – лингвопрагматика неймов в современном украинском социуме. Исследование выполнено, помимо наблюдения и описания, посредством метода параметрического анализа, который составил альтернативу ассоциативному методу, методу факторного анализа, методу мотивационного анализа, социально-психологического анализа, имиджевому, методу оценки лояльности потребителей, методу формирования / оценки эмоциональной привязанности потребителя к бренду, методу оценки «5Z». Параметрический метод изучения лингвопрагматической эффективности нейма лег в основу экспериментальной части нашего исследования.

Основные направления лингвистического исследования нейминга

Исследования, проведенные в области нейминга, относятся преимущественно к последним десятилетиям. Они представлены работами по маркетингу, бренд-менеджменту, брендингу, копирайтингу (D. A. Aaker, H. Charmasson, J.-N. Kapferer, Ph. Kotler, M. Lindstrom, D. Ogilvy, L. M. Parker, A. Ries, L. Ries, J. Trout, C. J. Werkman, A. Wheeler и др.). В качестве объекта изучения имена коммерческой сферы рассмотрены также в работах многих лингвистов (D. Blažinskaitė, O. B. Врублевская, E. И. Голанова, H. A. Гусейнова, K. A. Дзюба, T. A. Зуева, N. Kameneva, P. Karlen, G. Коф, И. В. Крюкова, A. Lucchese, L. Nevinskaitė, M. E. Новичихина, Chr. Platen, P. Sjöblom, O. B. Седаева, O. E. Синявская, H. B. Слухай, T. A. Соболева, A. B. Суперанская и др.).

Лингвистическая теория нейминга является современной проекцией теории номинации в условиях доминанты коммуникативно-функциональной парадигмы в языкознании, в частности ее прагматического вектора. Среди основных направлений в лингвистическом исследовании коммерческой номинации выделим три:

1) разработка принципов создания эффективного названия – рассматриваются проблемы формирования методик и техник именованности [11; 13; 14; 15; 43]; установления лингвистических и экстралингвистических критериев успешного коммерческого имени [7; 8; 27; 36; 41; 46]; изучение охраноспособности имени, или поиск имен, подлежащих официальной регистрации [40];

2) исследование прагматикона нейминга – рассматриваются проблемы анализа и устранения ошибочных решений в сфере коммерческой номинации, ведущих к снижению ее эффективности [2; 10; 22; 28; 30; 32; 38]; определяются условия возникновения и резонанс патогенных и терапевтических неймов [31; 34; 37];

3) изучение функционирования коммерческих имен в языке и речи – рассматриваются проблемы определения места и особенностей неймов как единиц ономастического пространства [5; 12; 16; 17; 18; 24; 29; 35; 42]; вопросы адаптации иностранных номинаций в коммерческом дискурсе [1; 3; 9; 23; 25]; редко, но случается, что в поле внимания исследователя попадает личность неймера, ситуация именованности и даже влияние нейма на ситуацию, – в таком случае на первый план выходят вопросы дискурса нейминга [26; 44].

Анализ современных русскоязычных неймов в Украине выполнен в рамках первого и второго направлений, раскрывающих лингвопрагматический потенциал нейминга.

Лингвистические критерии создания эффективных неймов

Изучение лингвистических критериев создания и идентификации адекватных неймов принадлежит к центральным проблемам нейминга. Назовем основные критерии, игнорирование которых приводит к неудачам в области коммерческого именования.

Первым является **фонологический**, включая **фоносемантический** критерий. Звуковой строй коммерческих наименований во всем мире играет ведущую роль в процессе рекламирования товаров посредством теле-, радио-, зачастую – интернет-рекламы, а также при воспроизведении номинации в устной речи, поэтому на первое место выходят требования благозвучности и удобопроизносимости нейма, согласующиеся с фонетическими особенностями конкретного языка. Имя должно обладать хорошей ритмической моделью, одноударностью в пределах однословного нейма (не иметь омографа): в Украине, где «милозвучність» («благозвучие») – одна из черт украинского языка, значимость этого критерия существенно возрастает. Согласно этому критерию, удачными следует признать современные неймы коттеджных городков «Адамант», «Панорама», «Солнечная долина», «Три реки», «Озерный хуторок» (слоган: «Самый милый уголок»).

Согласно **фоносемантическому критерию**, звучание нейма должно вызывать позитивные ассоциации у потребителей, соответствующие сущности именуемого объекта, что следует учитывать при использовании неологизмов или малознакомых массовому потребителю заимствований в качестве наименований. Подсознательное значение каждого звука русского языка определил А. П. Журавлев [45], установив, каким оно является по следующим 25 шкалам: *хороший - плохой, красивый - отталкивающий, радостный - печальный, светлый - темный, лёгкий - тяжёлый, безопасный - страшный, добрый - злой, простой - сложный, гладкий - шероховатый, округлый - угловатый, большой - маленький, грубый - нежный, мужественный - женственный, сильный - слабый, холодный - горячий, величественный - низменный, громкий - тихий, могучий - хилый, весёлый - грустный, яркий - тусклый, подвижный - медлительный, быстрый - медленный, активный - пассивный*. Например, название коттеджного городка «Гринзунд», по результатам фоносемантического анализа, для украинцев, включая русскоязычных, обладает рядом отрицательных качеств (*злой, грубый, угловатый*) и на подсознательно-эмоциональном уровне воспринимается негативно.

В аспекте **графики** выдвигается требование идентичной передачи фонологического облика слова знаками разных алфавитов, что обеспечивает стабильность зрительного восприятия имени и особенно важно для неймов транснационального ранга. Такому требованию не отвечают имена объектов недвижимости в Украине «Castle», «Edelweis House», «Victory apartaments», «Мрія», «Ялівець» и под. Графическое оформление коммерческого наименования должно быть простым и легким для визуального восприятия, чтобы у потребителя не возникало затруднений при его прочтении; запоминающимся и выполненным в рамках общей концепции позиционирования именуемого объекта, чтобы потребитель мог без проблем вспомнить и идентифицировать его.

В **лексико-семантическом** аспекте необходимо, прежде всего, учитывать место именования в синтагматических и парадигматических сетях. Адекватность нейма с точки зрения синтагматического критерия проверяется методом построения фразы. Так, распространенное в Украине название минимаркета «Сам пришел» квалифицируем как неудачное «Я купил хлеб в «Сам пришел».

Значение и внутренняя форма слова должны нести позитивные или нейтральные коннотации, обеспечивая сохранность денотативной соотнесенности нейма с именуемым объектом. В соответствии с данным критерием С. Малайкин (2018, с. 17-20) выделяет четыре категории коммерческих наименований: информативные и неэмоциональные (например, жилые комплексы «Дом на Строителей», «Малевица, 48», «Науки, 58», «Наши дом»); информативные и эмоциональные (образно-информирующие, например, жилые комплексы «Комфорт Таун», «МюнХаузен», «Престиж Холл», «ObolonSky», «Welcome Home»); неинформативные и эмоциональные (образные; например, жилые комплексы «Виконт», «Галактика», «Златоуст», «Триумф», «Salut»); неинформативные и неэмоциональные (абстрактные и сконструированные; например, жилые комплексы «Авиатор», «Автограф», «Жокей», «Камертон», «Перспектива»).

Семантика нейма в резонансных субкультурах не должна идти вразрез с маркетинговой идеей (например, кафе «Венеция» представляет собой небольшое заведение, в котором

продаётся дешёвый кофе и булочки; «Судьба» – сигаретный киоск). По замечанию К. А. Дзюбы [5, 323], в этом отношении возникает проблема «нахождения в рамках смысла названия наиболее оптимального баланса информации о реальных свойствах товара и его вымышленных, приукрашенных с прагматической целью, свойствах».

Выбор стилистически маркированной лексики в качестве наименования должен быть продиктован коммуникативными интенциями номинатора – ориентацией на конкретного целевого потребителя именуемого объекта. Так, суженный референтный запрос санкционирует имена, неприемлемые для представителей других референтных групп (например, в названия парикмахерских для подростков: «Блиц-Стриж», «Причесон», «Судья Дред», «Сталкер»). Большая часть неймов в Украине содержат нейтральную общеупотребительную лексику, что предопределено целью охватить максимально широкий круг потребителей.

В русскоязычном секторе современного украинского нейминга доминируют имена исконного происхождения. Однако фиксируется постепенное увеличение процента использования иноязычной лексики в составе наименований (например, «Ultra gym» (спортивный зал), «Freshline» (сеть сендвич-баров), «GoodЛак» (маникюрный салон)). Это вызвано различными факторами, среди которых – поиск неймерами новых языковых форм, разнообразных средств номинации, лаконичных, ясных и удобных наименований, позитивное отношение к именам «западного мира».

Примеры удачных наименований в сфере украинского нейминга с выраженной образной составной многочисленны. Например, среди названий жилых комплексов: поэтизмы («Белый цветок», «Белый парус»), историзмы («Воздвиженка», «Воронцовский»), отсылки к политически («Белый дом», «Капитолий»), культурологически («Весна на Заречной», «Вишневым сад», «Город Солнца»), исторически («Звездный городок») резонансным прецедентным текстам; имена-метафоры («Золотые ключи») или метонимии («Крымский дворик»), на основе ассонантов или аллитераций («Покровский Посад») [37, 34]. Данные наименования можно считать успешными не только потому, что «...эти слова принадлежат определенной культуре, но выходят за ее пределы... Подобные имена немедленно информируют получателей о специфическом характере именуемого объекта» [14, 124, перевод наш], но и в силу склонности украинцев к художественному восприятию, поэтизации и мифологизации мира.

В аспекте **стилистики** название должно отвечать стилю фирмы. Однако следует отметить, что по критерию соответствия имени стилю фирмы подавляющее большинство неймерских решений в Украине выглядит некорректно. Это хорошо видно при обзоре имен в пределах одной референтной группы, например, названий городков-таунхаусов под Киевом: «Золотые ключи» (г. Днепр), «Новая Богдановка», «DeVision», «Романово», «Три реки», «Золотые ворота» (Киевская обл.), «Водограй», «Михайловский сад», «Благодатное», «Северинова» (Житомирская обл.), «Заповедный», «Сосновый бор», «Зеленый гай», «Золоче», «Французский городок» (Одесское направление), «Резиденция Лесники» (Обуховское направление), «Городчаны», «Княжичи» (Броварское направление). Перечень названий не демонстрирует единого концепта нейминга. В сфере недвижимости Украины хорошо фиксируется стиль региональных предпочтений (в Одессе – эклектика с французским уклоном – «Адмиральский», «Дюковский», «Марсельский», «Синяя птица», «Фонтанка-Сити», «CHATEAUX ROYALS»; в Киевской области много наименований, апеллирующих к русскоязычной картине мира – «Плютово», «Романово»).

Согласно **психолингвистическому** критерию, нейм должен позитивно восприниматься потребителем в субъективном смысле, вызывать положительные эмоции и ассоциации, способствующие позитивизации объекта именованного. Т. А. Соболева и А. В. Суперанская [39, 57] в отношении к именам коммерческой сферы отмечают, что «одной из основных особенностей эффективного словесного товарного знака является их эмоционально-ассоциативная сторона, которая доминирует над интеллектуально-логической; при этом следует иметь в виду обязательность положительных ассоциаций». Так, например, данному требованию не отвечают неймы ресторанов «Мышеловка», «Сырная дырка», «Тоска зеленая».

В соответствии с **нейролингвистическим** критерием важно, чтобы ассоциации, апеллирующие к миру сенсорики человека, были позитивны. «Влияние на несколько органов чувств одновременно обеспечивает синестетичность восприятия и способствует позитивизации восприятия объекта» [36, 402], как, например, при апелляции к зрительным ощущениям (жилые комплексы «Изумрудный», «Серебряные ключи»), слуховым (жилые комплексы «Водограй»,

«Камертон»), вкусовым (жилые комплексы «Нектарный», «Медовый»), тактильным (жилые комплексы «Солнечная долина», «Ясная поляна»). При этом следует сохранять адекватную модальность в качестве ведущей. Этот принцип не соблюден, например, в названиях жилых комплексов «Абрикос», «Лимонад», «Мандарин», «Шоколад», которые созданы на основе расщепленной модальности и апеллируют к вкусовым рецепторам.

По критерию **целевого воздействия** имя должно привлекать внимание потенциальных потребителей, что достигается апелляцией нейма к эксплицитным сценариям, среди которых в сфере недвижимости Украины наиболее продуктивными являются:

- **креативный** – «созидание нового мира»: «Серебряные ключи», слоган «Ключі від нового життя»;
- **этноцентрический** – «составная этнической исторической традиции»: «Ольжин град» (г. Вышгород), слоган «Войдите в историю города Вышгород вместе с нами»;
- **эгоцентрические**, или сценарии игры на человеческих слабостях – «утверждение принадлежности владельца кругу избранных / богатых / триумфаторов»: «Триумф», «Престиж», «Белый дом» (г. Лубны), «Капитолий» (г. Киев); «принадлежность экзотичной традиции»: «Магоби» (г. Ялта), «Шале Грааль» (г. Трускавец);
- **культурологические** – «составная известного сценария большой фоновой культурологической значимости»: «Весна на Заречной» (ул. Заречная, г. Киев), «Ясная поляна» (г. Одесса); «составная мифологического сценария»: «Артемиды», «Ариадна»;
- **фоновые** – «составная абстрактно-географического сценария»: «Западный» (г. Киев); «составная антропо-артефактуального сценария»: «Галерея», «Жокей»;
- **экологические** – «составная пан-натуралистического сценария»: «Сосновый бор», «Зеленый гай» (Киевская обл.); «атрибут здорового образа жизни, средство достижения душевного покоя, равновесия, комфорта»: «Парковый», «Благодатное»; «атрибут полисенсорного сценария»: «Золота Затока», слоган: «Город золотой под небом голубым».

Из числа названных фоновый сценарий является малопродуктивным и слабым по степени психологического воздействия; креативный, этноцентрический и экологические сценарии оцениваются как перспективные [36, 403-405].

Высокое манипулятивное влияние на подсознательноеприятие нейма оказывают имплицитивные сценарии, которые акцентируют левую сторону оппозиций «свой – чужой» («твоя, ваши – их»), «я (мы) – они»), «жизнь – смерть» («польза – вред», «болезнь – здоровье», «хороший – плохой», «красивый – некрасивый», «с позитивным – негативным зарядом эмоций» и под.) [37]. Например, удачными в этом аспекте можно считать неймы магазина товаров для дома «Ваши дом»; аптеки «Авиценна»; парикмахерской «Очарование», овощного магазина «Витамин»; неудачными – парикмахерской «Шиньон», аптеки «36,6+», оптики «Слепая курица», турагентства «Fart-Travel».

С точки зрения **семиотики** имя как вербальный знак должно легко сочетаться со знаками иных семиотических систем в условиях мультимедийной объективации: «В целях передать определенный смысл, вербальная информация часто сопровождается различными рисунками, картинками, фотографиями, музыкой, видео, жестами, взглядами, выражениями лица и подобными. Это означает, что анализ одного только языка недостаточен, а чтобы понять более точно то, что именно передает сообщение в мультимодальном тексте, следует обратиться также и к другим способам передачи информации» [4, 149, перевод наш].

К числу **экстралингвистических критериев** относится соблюдение требования к нейму служить уникальным, индивидуальным коммерческим названием. В этом аспекте неудачными, например, можно считать однообразные наименования жилых комплексов в г. Киеве с лексемой «парк»: «Метро парк», «Парковый», «Парк-холл», «Парковый город», «Art парк», «ParkLand», «Park Avenue», «Golden Park» и т. д.

Каждый из этих лингвистических критериев в отдельности недостаточен для того, чтобы квалифицировать имя как удачное. Однако при учете единства фонологических, графических, лексико-семантических, стилистических, психолингвистических, нейролингвистических, семиотических, экстралингвистических характеристик имени эта задача разрешима.

Параметрический среди других методов анализа неймов

Эффективность нейма «определяется заложенным в соответствующем названии смысловым потенциалом, представляющим собой совокупность взаимосвязанных признаков,

воспринимаемых языковым сознанием как целостный образ» [27, 85-86]. Указанные признаки и их соотношение идентифицируются с помощью ряда методов:

- **ассоциативный метод** позволяет выявить имена со случайными и постоянными ассоциациями, ассоциативно соответствующие и ассоциативно несоответствующие названия, определить ассоциативный потенциал коммерческих наименований, установить механизмы порождения ассоциаций на неймы в сознании респондентов, установить степень адекватности возникающих в сознании респондентов реакций на коммерческие названия-стимулы [27, 72-85];

- **метод факторного анализа** основан на обобщении результатов опросов, он раскрывает, каким должно быть название (имя должны характеризовать такие признаки: информативность, ассоциативная ориентированность, фоносемантическая привлекательность, мотивированность), после чего наиболее частотные ответы осмысливаются как факторы коммуникативной релевантности наименования, что позволяет получить статистически подтвержденные, объективные результаты [27, 119-127];

- **метод мотивационного анализа** основан на учете рациональных / эмоциональных, утилитарных / эстетических мотивов покупки – таких, как следующие: безопасность, уверенность, надежность, самоутверждение, самостоятельность, активность, ощущение силы, потребность в объекте любви, семейные традиции, страх смерти, а также осознание выполненного долга, ощущение здоровья, молодости и т. п. [33, 16-18];

- **метод социально-психологического анализа** основан на анализе социально-психологически важных факторов солидарности (ощущение принадлежности к определенной социальной группе), эксклюзивности (возможность выделиться из общей массы, ощущение индивидуальности), моды при покупке товара (ощущение новизны и актуальности) [33, 18-19];

- **имиджевый метод**, или метод создания / оценки имиджа товара, который позволяет установить степень привлекательного мифа о товаре для потребителя путем акцентирования определенных существующих или не существующих свойств (подчеркивание наиболее привлекательных, с точки зрения потребителя, качеств товара), гиперболизации (преувеличение реально присутствующих качеств товара), контаминации (присоединение к товару дополнительных ценностей) [33, 19-39];

- **метод оценки лояльности потребителей** позволяет выявить толерантность потребителей из разных стран к бренду, а именно: устойчивое предпочтение данному бренду относительно остальных; желание в дальнейшем приобретать данную марку; наличие чувства удовлетворенности по отношению к бренду; нечувствительность к действиям конкурентов; преобладание эмоционального компонента над рациональным [19];

- **метод формирования / оценки эмоциональной привязанности потребителя к бренду** позволяет определить эмоции потребителя в диапазоне желания, возбуждения, доминирования, удовольствия, удовлетворенности, покоя [19];

- **метод оценки «5Z»:** защищенное (для коммерческих наименований, подлежащих официальной регистрации); запоминающееся; звучное (легкость произношения, одноударность, безошибочность написания); значение и ассоциации (отсутствие негативных коннотаций у разных групп потенциальных клиентов, соотнесенность с реальностью); заинтересовывающее (привлечение внимания потребителей, соответствие ожиданиям целевой аудитории) [6].

В рамках данного исследования апробирован метод параметрического анализа нейма, с помощью которого доступно полное и разностороннее изучение лингвопрагматической эффективности наименования. **Параметрический анализ** – это метод исследования коммерческой номинации посредством нескольких приёмов, а именно: выявления субъективных ожиданий потребителя, который ориентируется в своем выборе на наименование; контроля зрительных образов, возникающих у потребителя в связи с предложенным наименованием; определения субъективных предпочтений в выборе названия для объекта.

Параметрический анализ позволяет объяснить феномен эффективности / неэффективности нейма, экспериментально подтвердить лингвопрагматический потенциал русскоязычного нейминга в Украине. Опыт параметрического анализа проведен после индивидуального анкетирования 15 билингов в возрасте от 20 до 60 лет в Украине. В число неймов, подлежащих оценке, было внесено 16 наименований, отбор которых был продиктован использованием лингвистических критериев выявления адекватного коммерческого имени.

Задание, поставленное перед 15-ю респондентами, состояло в просьбе оценить 16 именовании по трем критериям: критерию субъективных ожиданий, критерию субъективных предпочтений и критерию сенсорных (зрительных) образов, поддерживающих неймерскую идею.

Среди неймов представлены 7 корректных (имена жилых комплексов «Золотые ключи», «Евроград», «Солнечная долина», «Отрада», «Хуторок», барбершопа «ЦирюльникЪ», сети сендвич – баров «Freshline») и 9 некорректных (неймы минимаркета «Сам пришел», жилого комплекса «Гринзунд», турагентства «Варда», кирпичного завода «Аристотель», коттеджного городка «Плютово», мясной лавки «Мясная улыбка», торгово-строительной компании «Мокрое дело», магазина сантехники «ТолчОк», парикмахерской «Волосы»). Число некорректных номинаций превышает число корректных в силу большого разнообразия допускаемых в Украине ошибок при нейминге.

При *определении субъективных ожиданий* у респондентов не возникло затруднений с обозначением объекта именовании у неймов, которые имеют четкую денотативную соотнесенность («Евроград» (жилой комплекс), «ЦирюльникЪ» (барбершоп), «Хуторок» (жилой комплекс), «Freshline» (сеть сендвич баров), «Золотые ключи» (жилой комплекс), «Мясная улыбка» (мясная лавка), «ТолчОк» (магазин сантехники), «Волосы» (парикмахерская). Некоторые ответы содержали дополнительный комментарий, включая оценку именовании. Так, респондентами положительно восприняты неймы: «ЦирюльникЪ» (ассоциируется с традиционностью и высоким качеством услуг, что соответствует позиционированию сети барбершопов: «сеть традиционных мужских парикмахерских старой школы»); жилой комплекс «Евроград» (ассоциируется с европейскими, высокими стандартами жизни). Использование в качестве неймов слов, которые не обнаруживают четкой денотативной соотнесенности с объектом именовании, не является оправданным, поскольку вызывает ложные ожидания: «Аристотель» (кирпичный завод) – магазин канцтоваров, литературное кафе, библиотека; «Варда» (турагентство) – охранная система, военное подразделение, группа активистов (ответы обусловлены сходством с украинским словом «варта» – «охрана»); «Гринзунд» (жилой комплекс) – что-то зелёное, организация по охране окружающей среды (данные реакции объясняются значением лексемы «грин»). Наименование «Плютово» (коттеджный городок в Киевской обл.), построенное по классической русскоязычной модели, сопровождается определениями «российский», «русский», «из России». Нейм «Сам пришел» в ответах респондентов связан с известной фразой из кинофильма, но не воспринимается в качестве наименования определенного объекта.

Анализ результатов, полученных при *выявлении зрительных образов*, позволил утверждать, что предпочтительными оказываются неймы, формирующие сенсорный зрительный или полиморфный (зрительный и тактильный, зрительный и вкусовой) чувственный образ («Золотые ключи», «Солнечная долина», «Freshline»). Отталкивающие образы вызывают номинации «Мясная улыбка», «Волосы», созданные на основе переносных значений. Абстрактные неймы (жилой комплекс «Отрада») провоцируют слишком большое количество индивидуальных образов (семья, отпуск, путешествия, сон, дети, книги, гараж и т. д.). Имена с затемненной внутренней формой (жилой комплекс «Гринзунд», турагентство «Варда») вызывают большое число отказов при просьбе описать зрительный образ (30% и 40%, соответственно).

По результатам *определения субъективных предпочтений* обнаруживается, что непонимание значения слова или неточность понимания совсем не мешает оценивать данное слово как предпочтительное (например, «Варда» позитивно оценили 65% испытуемых). Данное явление было подчеркнуто также в работе Т. А. Соболевой и А. В. Суперанской [39, 56-57]: «При составлении товарных знаков заботятся не столько о том, чтобы было сразу понятно, сколько о том, чтобы оно производило эффект». Респонденты отдали предпочтения наименованиям «Евроград», «ЦирюльникЪ», «Freshline», «Отрада» и «Хуторок». Названия «Волосы», «Мокрое дело», «Мясная улыбка», «ТолчОк», правильно идентифицированные относительно объектов именовании, не попали в категорию предпочтительных. Следовательно, прямая корреляция между понятиями «предпочтительное название» и степенью прозрачности именовании отсутствует.

Таким образом, в числе предпочтительных неймов по результатам параметрического анализа оказались наименования с четкой денотативной соотнесенностью с именуемым объектом, ассоциирующиеся с традиционностью («ЦирюльникЪ», «Хуторок»), высоким

качеством («Евроград», «Freshline»); формирующие конкретный сенсорный зрительный или полиморфный чувственный образ («Солнечная долина», «Золотые ключи»); несущие положительную семантику («Отрада»). Среди наименее предпочтительных были отмечены названия с негативной семантикой («Толчок», «Мокрое дело»); обладающие отталкивающей образностью («Мясная улыбка», «Волосы»); игнорирующие этнический запрос на качественный нейм (неблагозвучное и с затемненной внутренней формой «Гринзунд»); разработанное по классической русскоязычной модели («Плютово»).

Параметрический анализ продемонстрировал демократичность восприятия новых неймерских решений в Украине (на позитивную оценку нейма не влияли традиции дореволюционного или современного написания слова; латинского или кириллического алфавита; исконным или заимствованным было именование, принадлежало ли оно к неологизмам). Отрицательная оценка нейма оказалась производной от типичных ошибок в области нейминга, анализ которых представлен в следующем разделе.

Квалификация типичных ошибок в области современного русскоязычного нейминга в Украине. Типичные ошибочные решения в сфере нейминга не только отрицательно влияют на коммерческую эффективность объекта именованного, но и воздействуют на концептуальную и языковую картины мира членов социума.

1. Происходит хаотизация картины мира, о которой свидетельствует наличие неймов, созданных в результате:

1) незнания прецедентных текстов (например, турагентство «Иван Сусанин», парикмахерская «Мессалина», свадебный салон «Медея», ломбард «Раскольников», транспортная компания «Немезида»);

2) использования имен с затемненной внутренней формой (например, турагентства «Артекс», «Варда»);

3) вульгарной и непочтительной языковой игры (например, ресторан «Prostiutka», бар «Полный Барсук», салон красоты «Коса Дереза», магазин игрушек «Куколс Клан», рыболовный магазин «Рыбанутая лавка»);

4) желанная карнавально-гипертрофированным образом выделиться в ряду однотипных объектов (например, агентство организации мероприятий «Тишь да Гладь», строительный магазин «Тяп-Ляп», курьерская служба «Черепаша»);

5) некорректного употребления иноязычной лексики, а также гибридизации именованных (например, турагентство «Assmyr»; магазин одежды для беременных «Baby-жду»; мебельная компания «Уютoff»; стоматологическая клиника «Зубoff»);

6) использования образных ресурсов лексики и фразеологии с негативной семантикой (например, магазин «Последний ужин», салон красоты «Шок и трепет», спортивный клуб «Стальная крыса», ресторан «Сырная дырка»);

7) привлечение в условиях многолетнего конфликта языковых ресурсов, апеллирующих к русскоязычной картине мира (неймы коттеджных городков «Плютово», «Романово», «Лисичкина дiброва», «Тургенев»).

2. Отмечается примитивизация картины мира, о которой свидетельствует:

1) нарушение принципа оригинальности имени – ряд коммерческих наименований, содержащих идентичные элементы (например, гиперчастотность компонента «хаус» / «хауз» / «house»: рестораны «Блин Хаус», «Колыба Хаус», «Шаурма House», сеть кофеен «Кофе Хауз»; «мир»: магазины «Мир всего», «Мир диванов», «Мир игрушек», «Мир инструмента», «Электронный мир» и под.), высоко частотны в составе неймов элементы «нео», «био», «эко», «премиум», «grand», «золотой», «парк», «серебряный», «солнце», «хаус», «green» и т. д. (например, «Grand Life», «Grand Park», «Grand Resort», «Grand Villas», «Серебряные ключи», «Серебряный фонтан», «Silver Breeze», «Silver House»);

2) нарушение принципа уникальности имени (например, жилые комплексы «Адмирал» находятся в Киеве, Харькове; «Солнечный» – в Киеве, Николаеве, Днепре; «Времена года» – в Днепре и Киеве).

3. Заметно игнорирование базовых принципов именованного:

1) нарушение критерия благозвучности и удобопроизносимости (например, жилые комплексы «Гринзунд», «Интергал-Буд»);

2) нарушение принципа краткости и содержательности нейма (например, парикмахерские «Подстригись у Авера», «Сам себе парикмахер», бары «Дорогая, буду поздно», «Дорогая, я перезвоню...»);

3) нарушение принципа денотативной соотнесенности названия с именуемым объектом (например, магазин аквариумной керамики «Милосердие», суши роллы «Пёс да Лис», рыболовный клуб «Рога и копыта»);

4) нарушение принципа однозначности и отсутствия нежелательных ассоциаций (например, студия массажа «Андреевские руки», магазин детских товаров «Дети», магазин колбасных изделий «Из рук мастера», мясные лавки «Мясная улыбка», «Поросячий рай», магазин косметических товаров «Мир волос и ногтей»).

4. Расшатываются нормы языка на:

1) фонологическом уровне (например, жилой комплекс «ZaSpaGolf»);

2) графическом и акцентологическом уровнях (например, фирма по производству окон «Акто» (слоган: «Если не мы»);

3) орфографическом уровне (например, салон красоты «Алегория», банковская система «Атмосфера», продуктовый магазин «Йожик», ветклиника «рИмонт жЫвотных», паб «Траллебус»);

4) грамматическом уровне (например, магазин одежды для беременных «Буду Мама»);

5) лексико-семантическом уровне (макароническая речь: салон красоты «Бьюти приговор», просторечие: магазин «Шо за Шо», тавтология: жилой комплекс «НебоSky»);

6) стилистическом уровне (например, кафе «Кохве», пиццерия «Пицуха», парикмахерская «Трэши», книжный киоск «Чтиво», магазин одежды «Шмотки»).

5. Фиксируется высокая манипулятивность нейма, посредством которой товар не предлагается, а навязывается потребителю: например, при активизации оппозиции «свой – чужой»: магазин джинсовой одежды «Ваши джинсы», магазины товаров для дома «Ваш дом», «Твоя комната», парикмахерские «Для Вас», «Для всей семьи», «Ваш выбор»).

Анализ типичных ошибок современного русскоязычного нейминга в Украине свидетельствует о том, что некорректные неймы отражают и одновременно стимулируют хаотизацию картины мира (по причине недостаточного знания прецедентных текстов, использования имен с затемненной внутренней формой, вульгарной, грубой языковой игры, карнавально-гипертрофированного желания выделиться в ряду подобных, некорректного употребления иноязычной лексики при гибридизации именовании, использования лексики и фразеологии с негативной семантикой, привлечения языковых ресурсов, апеллирующих к русскоязычной картине мира); примитивизацию картины мира членов социума (за счет использования идентичных словообразовательных элементов в неймах и одинаковых наименований для разных объектов); игнорирование базовых принципов именовании (нарушение критериев благозвучности и удобопроизносимости, краткости и содержательности именовании, денотативной соотнесенности с действительностью, однозначности и отсутствия негативных ассоциаций, уникальности); расшатывание языковых норм (на фонологическом, акцентологическом, орфографическом, грамматическом, лексико-семантическом, стилистическом уровнях). Подавляющее большинство ошибок обнаруживает тот факт, что неймы были разработаны без учета перечисленных лингвистических критериев, поскольку именно лингвистическая составляющая является основной в процессе создания адекватных имен коммерческой сферы.

Заключение. Исследование показывает, что лингвопрагматическая эффективность нейминга как процесса и результата разработки оригинального названия напрямую зависит от учета ряда лингвистических критериев – фонологического (благозвучие; хорошая ритмическая модель; лаконичность; отсутствие плавающего ударения; позитивные фоносемантические ассоциации), графического (оригинальность и легкость визуального восприятия; стабильность зрительного восприятия имени на разных рекламных носителях), лексико-семантического (адекватная денотативная соотнесенность, включая учет референтного запроса; уникальность, оригинальность наименования, отличие от других названий в ряде однотипных объектов именовании; релевантная образная составная; корректное позиционирование в парадигматических и синтагматических сетях; отсутствие нежелательных коннотаций), стилистического (стилистика соответствует наименования маркетинговой идее и стилю фирмы), психолингвистического (ассоциативное

соответствие названия), нейролингвистического (адекватная модальность имени в пределах сценариев полисенсорной направленности), целевого (способность привлечь внимание потенциального потребителя; наличие имплицативных сценариев, которые стимулируют подсознательное восприятие имени), семиотического (гармоничное сочетание имени со знаками других семиотических систем в условиях мультимедийной объективации).

Лингвопрагматический потенциал коммерческих наименований целесообразно экспериментально тестировать при помощи ряда методов, среди которых наиболее информативным представляется метод параметрического анализа.

Современный русскоязычный нейминг в Украине демонстрирует, с одной стороны, динамичность, открытость западноевропейским образцам, демократичность, с другой стороны, – эклектичность, хаотизацию и примитивизацию картины мира, расшатывание языковых норм. Сказанное свидетельствует о необходимости – в условиях высокой влиятельности нейминга на языковую и концептуальную картины мира членов социума – более жесткого контроля вновь создаваемых коммерческих наименований и разработки систем лингвистического скрининга неймов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Antipina, A. I., Olenov, S. V. (2015), *Natsionalnye osobennosti neyminingovykh strategiy v dvuyazychnoy reklamnoy kommunikatsii* [The national features of naming strategies in bilingual advertising communication]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 4 (64), 18-22.
2. Blažinskaitė, D. (2000), *Stilistiškai motyvuoti reklamos kalbos nukrypimai nuo normų*. *Kalboskultūra*, 73, 96-101.
3. Bugaeva, I. V. (2019), «Свое» и «чужое» на городских вывесках: экспериментальное исследование [“Own” and “alien” on city signs: an experimental study]. *Kommunikativnyie issledovaniya*, 6 (1), 69-81.
4. Darginavičiene, I. (2019), *Multimodality in Communication*. *Logos* 98, 146-153. <https://doi.org/10.24101/logos.2019.16>.
5. Dzyuba, K. A. (2012), *K voprosu o definitsii termina «torgovaya marka»* [To the definition of the term "trademark"]. *Voprosy sovremennoy nauki i praktiki. Universitet imeni V. I. Vernadskogo*, 3 (41), 318-323.
6. Gavrilova, M., Solovov, N., Zholobov, V. (2019), *Neyming 3.0. Kak pridumat i zaschitit nazvanie* [Naming 3.0. How to invent and protect a name]. <https://www.yakaboo.ua/ua/nejming-3-0-kak-pridumat-i-zaschitit-nazvanie.html>
7. Gayathry, S. (2016), *The Power of Branding*. *Research Journal of social Science & Management*, 6 (4), 26-32.
8. Gosteva, O. V. (2017), *Faktory effektivnosti neymina* [Naming efficiency factors]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Yazykoznanie*, 16 (2), 175-179.
9. Guseynova, N. A. (2014), *Sovremennaya rossiyskaya ergonimiya v aspekte inoyazychnykh zaimstvovaniy* [Modern Russian ergonymy in the aspect of foreign borrowing]: dis. ... kand. filol. nauk. Moskva.
10. Guseynova, N. A. (2017), *K voprosu o kommunikativnoy adekvatnosti ergonima* [To the question of communicative adequacy of an ergonym]. *Russkiy yazyk: istoriya, dialekty, sovremennost: sbornik nauchnykh statey po materialam dokladov i soobscheniy konferentsii*, 16. Moskva: Moskovskiy gosudarstvennyy oblastnoy universitet, 80-86.
11. Gutnik, I. N., Bulatova, D. V. (2018), *Psichologicheskie i psichofiziologicheskie aspekty konstruirovaniya brenda* [Psychological and psychophysiological aspects of brand building]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Psichologiya*, 26, 30-42.
12. Hoang, T. H. Ch. (2018), *Restorannyiy neymining: strukturno-semanticheskiy i kommunikativno-pragmaticheskiy aspekty* [Restaurant naming: structural-semantic and communicative-pragmatic aspects]: avtoref. dis... kand. filol. nauk. Tomsk.
13. Kadolo, T. A. (2017), *Puti tselesoobraznogo vyibora naimenovaniya torgovogo ob'ekta* [Ways to choose the name of the trading object]. *Sovremennyye issledovaniya sotsialnykh problem*, 9 (1-2), 55-64.
14. Kameneva, N. (2019), *Ethnocultural Semantic Components in Forming Commercial Naming*. *Fahovyi ta hudozhniy pereklad: teoriya, metodologiya, praktyka: zbirnyk naukovykh prats*. K.: Agrar Media Grup.
15. Karlen, P. (2008), *The Art of Naming: NEONYM Creative Guide to Selecting Names and Trademarks*. La Jolla: Metamark.
16. Коß, G. (2002), *Namenforschung: eine Einführung in die Onomastik*. Tübingen: Niemeyer
17. Kryukova, I. V. (2004), *Reklamnoe imya: ot izobreteniya do pretsedentnosti* [Advertising name: from invention to precedent]: dis... dokt. filol. nauk. Volgograd.
18. Kryukova, I. V. (2011), *Pragmatika onima: napravleniya issledovaniy i metodika analiza* [Pragmatics of onyme: directions of research and analysis technique]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Filologicheskie nauki*, 5 (59), 139-142.
19. Lindstrom, M. (2005), *Brand Sense*. New York: Free Press.
20. Lucchese, A. (2018), *Some Reflections on Brand Naming: Tesi di laurea magistrale*. Modena.
21. Malaykin, S. (2018), *Odnim slovom. Kniga dlya teh, kto hochet pridumat horoshee nazvanie. 33 uroka* [In one word. A book for those who want to come up with a good title. 33 lessons]. Moskva: Mann, Ivanov i Ferber.

22. Maltseva, V. M. (2016), O probleme blagozvuchiya ergonimov [On the problem of harmony of ergonyms]. *Aktualnyie problemy izucheniya yazyka, literatury i zhurnalistiki: kontaminatsiya i konvergentsiya gumanitarnoy myсли: Materialy XI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Abakan: Hakasskiy gosudarstvennyy universitet im. N. F. Katanova, 121-127.
23. Migranova, L. Sh. (2015), Grafiko-orfograficheskoe inoyazyichie v reklamnykh vyveskah [Graphic and spelling foreign language in advertising signs]. *Filologiya i kultura*, 4 (42), 106-108.
24. Moradi, A. (2016), Struktura naimenovaniya predpriyatiy trgovli i restorannogo biznesa na vyveske [The structure of the names of trade and restaurant businesses on the sign]. *Vestnik Harkovskogo natsionalnogo pedagogicheskogo universiteta im. G. S. Skovorody. Russkaya filologiya*, 41.2 (57), 35-41.
25. Nevinskaitė, L. (2013), Kam reklamai skoliniai? *Leksikos skoliniai reklamos tekstuose. Taikomoji kalbotyra*, (3). <https://taikomojikalbotyra.lt/ojs/index.php/taikomoji-kalbotyra/article/view/20/17>.
26. Nikitina, T. G. (2019), Gorodskoe onomasticheskoe prostranstvo: dialog nominatora i interpretatora [Urban onomastic space: dialogue between the nominator and the interpreter]. *Kommunikativnyie issledovaniya*, 1, 137-151.
27. Novichihina, M. E. (2007), *Kak vy firmu nazovete ...* [What do you call a company...]. Moskva: Vostok-Zapad.
28. Oglezneva, E. A., Tszyan, In (2016), Sovremennaya naruzhnaya reklama na russkom yazyke v severo-vostochnom Kitae: narusheniya graficheskoy i orfograficheskoy normy [Modern outdoor advertising in Russian in northeast China: violations of graphic and spelling norms]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 7 (172), 124-129.
29. Platen, Chr. (1999), *Markennamen-Lexikographie als Aufgabe für die Fachsprachenforschung. Fachsprache*, 21 (3-4), 141-154.
30. Razumov, R. V. (2018), Onimicheskie konflikty v rossiyskom urbanonimicheskom prostranstve [Onimic conflicts in the Russian urbanonymic space]. *Verhnevolzhskiy vestnik*, 4 (15), 112-119.
31. Scherbakova, T. V. (2009), «Anomalii» formy i sodержaniya v kommercheskoy nominatsii [“Anomalies” of form and content in commercial naming]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 17 (155), 115-118.
32. Sedaeva, O. V. (1998), Neeffektivnyie kommercheskie nazvaniya [Ineffective business names]. *Kultura obscheniya i ee formirovanie: Materialy V regionalnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii*. Voronezh: Poligraf, 23-25.
33. Sidorov, S. A. (2009), *Psichologiya dizayna i reklamy* [Psychology of Design and Advertising]. Minsk: Sovremennaya shkola.
34. Sinyavskaya, O. E. (2013). Patogennyye neymy v sfere sovremennoy kommercheskoy nominatsii [Pathogenic names in the field of modern commercial nomination]. *Naukovi zapysky [Nizhynskogo derzhavnogo universitetu im. M. Gogolya]. Filologichni nauky*, 3, 95-99.
35. Sjöblom, P. (2016). Commercial Names. *The Oxford Handbook of Names and Naming*, (eds.) Hough, C., Izdebska, D. Oxford: Oxford University Press, 453-466.
36. Sluhay, N. V. (2009). Lingvisticheskie aspekty neyminga [Linguistic aspects of naming]. *Russkiy yazyk, literatura, kultura v shkole i vuze*, 3, 397-405.
37. Sluhay, N. V. (2010), Psihosemantika neyma (na materiale russkoyazyichnykh imen kommercheskoy sfery) [Psychosemantics of the name (based on the material of Russian names of the commercial sphere)]. *Movni i kontseptualni kartyny svitu*, 29, 278-284.
38. Sluhay, N. V. (2013), Troyanskii koni sovremennoy neyminga: sfera nedvizhimosti [Trojan horses of modern naming: real estate]. *Rynok neruhomosti yak segment ekonomiky derzhavy: Tezy dopovidy uchashnykh naukovo-praktichnoy konferentsiyi*. K.: «Vydavnychi dim «Personal»», 31-34.
39. Soboleva, T. A., Superanskaya, A. V. (1986), *Tovarnyye znaki* [Trademarks]. Moskva: Nauka.
40. Sokolova, T. P. (2016), *Neymingovaya ekspertiza: organizatsiya i proizvodstvo* [Naming expertise: organization and production]. Moskva: Yurlitinform.
41. Stadul'skaya, N. A., Antipova, L. A. (2019), Methods of Studying the Semantic Function of Trademarks in the Industrial, Commercial and Advertising. *International Journal of Higher Education*, 8 (7), 1-7.
42. Tiskin, D. (2016), Aspects of Naming and Names of Aspects. *Vestnik SPbGU. Seriya 17. Filosofiya. Konfliktologiya. Kulturologiya. Religiovedenie*, 4, 75-84. <http://dx.doi.org/10.21638/11701/spbu17.2016.408>
43. Vrublevskaya, O. V. (2017), *Yazykovaya moda v russkoy onomastike* [Language fashion in Russian onomastics]: avtoref. dis... dokt. filol. nauk, Volgograd.
44. Zharkova, U. A. (2015), Naimenovanie tovara kak fenomen marketingovogo diskursa [Product name as a phenomenon of marketing discourse]. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo (Chelyabinskogo) gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2, 248-255.
45. Zhuravlev, A. P. (1974), *Foneticheskoe znachenie* [Phonetic meaning]. Leningrad: Izdatelstvo Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta.
46. Zueva, T. A. (2017), Ergonimicheskaya nominatsiya v aspekte effektivnosti ee vospriyatiya [Ergonomic nomination in terms of the effectiveness of its perception]. *Psicholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevoy deyatel'nosti*, 15, 120-128.

PSYCHOLOGY

PARTICULARITIES OF THE SOCIO-PROFESSIONAL REHABILITATION OF PEOPLE AFTER STROKE

Aurelia Glavan,

neurologist at Institute of Emergency Medicine, PhD in psychology, associate professor at Tiraspol State University, Republic of Moldova, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2549-5367>

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30062020/7120

ARTICLE INFO

Received: 14 April 2020

Accepted: 06 June 2020

Published: 30 June 2020

KEYWORDS

stroke, disability,
professional inclusion,
evaluation,
monitoring.

ABSTRACT

Stroke is the most representative pathology generating long-term disability, negatively influencing personal, social and professional life. Even if the vast majority of people acquire the autonomy of movement and self-service after stroke, the number of those who can be socio-professionally reintegrated remains very low. While for healthy people, work offers the satisfaction of material achievements, for a person with disabilities, work is a way of social inclusion. For these reasons, a study was conducted to monitor the process of socio-professional inclusion of post-stroke individuals.

Citation: Aurelia Glavan. (2020) Particularities of the Socio-Professional Rehabilitation of People After Stroke. *World Science*. 6(58), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30062020/7120

Copyright: © 2020 Aurelia Glavan. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Introduction. The number of people affected by stroke has increased in recent years. According to the World Health Organization, stroke is the first and most representative pathology generating long-term disability [13]. Most secondary deficiencies of a stroke are recovered within a few months, but others may persist for a lifetime [12]. According to experts, recovery therapy is necessary in 70-80% of survivors at initial stages, and about 50% of stroke patients need to maintain or improve their skills and abilities for the long term. The chances of recovery vary depending on the affected area of the brain, the extent of the lesions, the ability of the healthy brain to take over the functions of the dead zone and the presence of comorbidity in the patient [10]. According to global statistics, 40% of stroke survivors have moderate functional impairments and 15% to 30% of survivors have severe functional impairments [2; 4]. Depending on these, the patient is left with various sequelae that negatively influence his personal, social and professional life, and also losing a person of working age associated with a stroke generates high costs. Under these circumstances, their socio-professional inclusion is necessary, with the help of their family and the social environment [3; 6; 12].

The monitoring of rehabilitation for the people of working age is ensured by the medical expertise and work capacity recovery network. These actions are addressed to post-stroke individuals, who are disabled or on extended medical leave for work incapacity, the ultimate goal being reintegration into the social and economic circuit. The medical expertise of work capacity is a form of medical and social assistance that evaluates, through specific methods and techniques, the work capacity of people with various morphological and functional disorders, in order to provide social insurance. In the Republic of Moldova, social services and long-term care services are regulated by a legislative package. Law no.60 "On the social inclusion of persons with disabilities" which regulates the rights of persons with disabilities for their social inclusion, guaranteeing the possibility of their participation in all areas of life, without discrimination, at the same level as other members of the society, based on respect for the fundamental human rights [8; 9]. Chapter V, art. 33-40 of the Law on Social Inclusion of Persons with

Disabilities regulates the procedure for integration of disabled people in the field of employment, including: right to work, procedure of employment, forms of employment, obligations of employers, duration of working time, guidance, training and vocational rehabilitation [9]. In the Republic of Moldova, people of working age with post-stroke disabilities, who want to integrate in the field of work, have access to vocational guidance, training and rehabilitation regardless of their degree of disability. Vocational guidance and training services are provided by the territorial employment organisations according to one's individual rehabilitation and socio-professional inclusion program. This is a document prepared by the National Council for Determining of Disability and Work Capacity (NCDDWC), or by its territorial structures, which sets out the general recommendations on the activities and services that a person with disabilities needs in the process of socio-professional inclusion [1; 5].

Socio-professional inclusion of people with post-stroke functional disorders is a difficult task, being the topic of many reviews. Integration, as a complex, medical, psychological and social process can be achieved only through collaboration, aiming at the assimilation of the individual into social units and systems - family, group, work team, society. The rehabilitation of the post-stroke people into daily life involves the acquisition of all skills: motor, intellectual, practical intelligence, personality, professional skills, etc., this being the main task of the rehabilitation team and especially physical therapy, occupational therapy, psychotherapy.

If before the disability the person had a job, which was based on movement, physical activity and manuality, the return to the old field can only be achieved in a completely exceptional way. The situation would be somewhat more favorable for intellectual activities, provided that the person is not with cognitive or speech disorders. Even if the vast majority of young people with neurological deficiencies after a stroke acquire the autonomy of movement and self-service, the number of those who can be socio-professionally reintegrated remains very low [7; 11; 14].

Post-stroke educational-vocational rehabilitation actions cover several areas of application: vocational guidance, general training and qualification, adaptation and organization of jobs, social reintegration related to support for independent living, collaboration with social services, support for family members.

The quantification of post-stroke deficits and the labeling of the socio-professional ability, which must be decided for a person, indisputably needs to be based on a large number of clinical and paraclinical examinations, including psychological aptitude tests. The return of the person with a stroke to his old job cannot be decided solely on the basis of psychological or neuromotor testing, which would have only an indicative value. Ergological tests must be considered decisive in this case, as they practically verify, in real conditions, or close to the requirements of the job, the outstanding skills and abilities [14].

In the Republic of Moldova, when a person with stroke sequelae wants to return to their old job or learn a new profession, one must formalize its presence by compiling a personal file, including results of assessments test such as: medical examination, psychological examination, psychotechnical examination, vocational survey, social investigation, synthesis of investigations and final protocol.

The medical examination, for any employment, must certify that the state of health, with reference to the severity of the sequelae and associated diseases, allows the activity or re-professionalization;

The psychological examination aims to highlight the particularities of the person, thus its content providing data on the following particularities: intellectual level, type of intelligence, mental functions and professional skills. The examination of personality and knowledge should not capture static elements of personality, but potential ones, which can be current, latent or progressive. The personality examination is necessary, because it can provide clues on the possibilities of socio-professional adaptation of people with disabilities, about the possible pathological deviations of the personality. Personality tests are different from other test-categories. The practice of work refuted the theories that claimed that the physically handicapped constitute a distinct, fixed and irreversible personality, confirming the idea that each of them carries in it the seeds of resources that can lead him to his social reclassification. The observations regarding the capacity and tolerance of adapting to a group, as well as the way in which it takes over and satisfies its human obligations, are of great importance in establishing some defining personality traits;

The examination of knowledge is considered indispensable when the option for a new profession comes in question, each of them requiring a certain level of schooling, elementary, secondary, or university.

The first objective of the school knowledge exam is to establish the level of preparation, corresponding to the studies completed, as well as the extent of the gaps, if any. The second objective is the short-term prognosis, on which depends the opportunity to establish a long-term professional retraining program, that will provide the framework of professional testing, which fit perfectly in the following sequence: knowledge, understanding, application, analysis, synthesis and evaluation;

The psycho-technical exam addresses several aspects, in close relationship with each other: practical intelligence, psychomotor skills, technical skills and benefits in the field of ergology. Practical intelligence can be considered as a defining feature of the personality, to which mechanical capacity, visual-spatial capacity and dexterity are attributed. The tests used for the examination of practical intelligence are based on various tests that require adaptation to a certain situation, finding a practical solution, using ingenuity, etc. ;

The examination of psychomotor skills is much more complex, because it analyzes the mental representation of movement, in the context of the mental peculiarities of physical disability, also testing the sensory functions (visual, auditory, tactile sensitivity, kinesthetic and labyrinthine), given their involvement in performing certain categories of movements or in certain situations. Also in this chapter are included the ergological tests, which put the person in conditions close to those he will have at the time of his professional reintegration, having decisive value in the final decision that will be taken about the tested person;

The vocational survey has a special value in the intentions of professional reclassification of persons with post-stroke disabilities. The motivation lies in the fact that, while for healthy people work offers the satisfaction of paid material achievements, for a person with disabilities work is a way of social inclusion. The success of vocational survey does not lie only in the correctness in which it was performed, because it is part of a whole, of which not only the individual is a part, but also society;

The social survey is harmoniously integrated in the practice of psycho-medical-social guidance of a person after stroke, establishing the complementarity of the disciplines engaged in their functional rehabilitation efforts. In addition to living conditions, family situation and workplace, social surveys must cover the entire past of the person, activities carried out in other areas of concern (political, sports, public, etc.) would also be noted. All these details are able to provide valuable elements in the professional reorientation of this category of people;

The synthesis of the investigations has the important purpose of carrying out a whole of a great diversity of tests, trials and examinations, in order to elaborate an evaluation of the functional residuum and to provide a prognosis on its possibilities. The prognosis of work adaptation is difficult, especially for the elderly, for those with low intellectual, educational and professional level, as well as with prolonged inactivity. These are considered as factors that negatively influence the possibilities of socio-professional inclusion of this group of people. *The final protocol* gathers, in the form of a file, all the personal data of the patient with stroke sequelae, which follows a socio-professional inclusion.

We aimed to follow the way in which the socio-professional inclusion of a group of people with post-stroke disabilities was achieved, in relation to the vocational survey in all its complexity, bringing particularly valuable conclusions to the interdisciplinary rehabilitation team, which dealt with their functional reeducation.

Study: Evaluation and monitoring of the process of socio-professional inclusion of people after stroke

To evaluate the process of socio-professional inclusion of people with post-stroke disabilities in the Republic of Moldova, we conducted a comprehensive retrospective study, with the support of the NCDDWC.

The aim of the study was to evaluate the process of socio-professional inclusion of people after stroke.

Materials and methods: the analysis of documentation and monitoring of persons primarily included in post-stroke disability in 2015, according to the annual report presented by experts from the NCDDWC, their number being 535; studying their personal files, offered by NCDDWC, the recommendations of the interdisciplinary rehabilitation team, the protocols of the medical and psychological evaluations, the vocational survey, the social investigation, the synthesis of the investigations and the final protocols; dynamic monitoring of the condition of these persons during the years 2015-2019, according to the reports determining the disability and work capacity; analysis of the investigations and rehabilitation treatments performed, as well as re-employment.

The inclusion criteria considered people with post-stroke neurological deficits, who were primarily classified as disabled in 2015; age- adults between 18 and 65 years; place of residence: Republic of Moldova (rural, urban).

The exclusion criteria were a person's refusal to participate in the study and persons classified as disabled by other pathologies.

The 535 people included in the study were distributed by sex, place of residence, degree of disability as follows: men - 352 (65.8%), women - 183 (34.2%); urban - 188 people (35%); rural - 347 people (65%); severe degree of disability - 64 people (12%); accentuated degree - 353 people (66%); moderate degree - 118 people (22%).

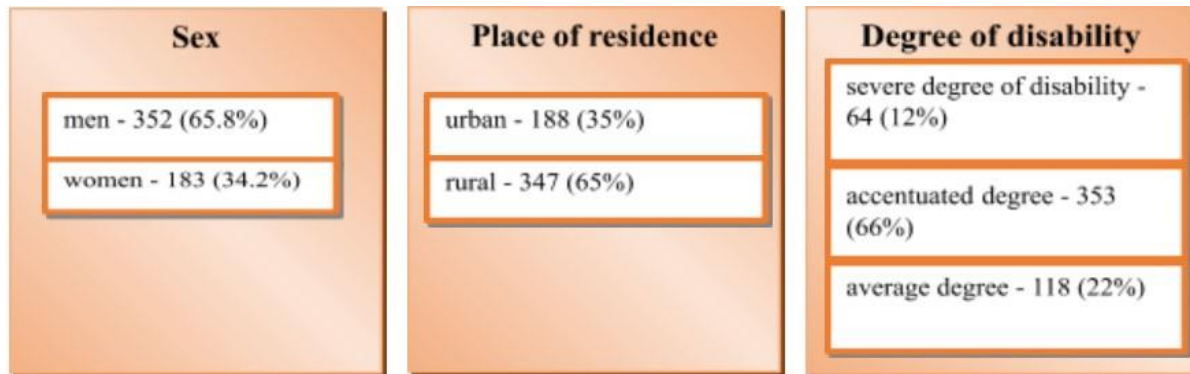


Figure 1. Distribution of people included in the study

Out of the total number of people with post-stroke motor deficit, primarily included in disability degrees in 2015, 134 returned to work, which is 25%. These people were distributed by sex, place of residence and degree of disability as follows: men - 87 (65%); women - 47 (35%); urban - 62 (46%); rural - 72 (54%); severe degree of disability - 0 people; accentuated degree - 66 people (49%); average degree - 68 people (51%). (Fig.2)

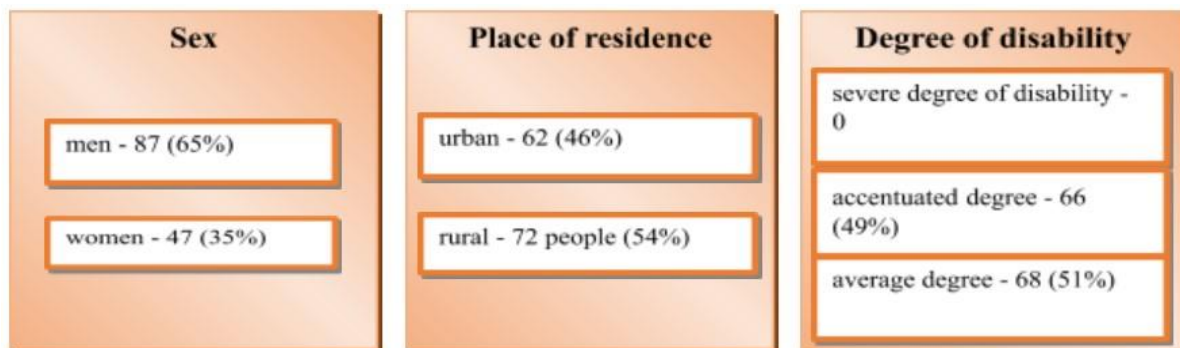


Figure 2. Distribution of employed people with a degree of disability after stroke

Results, comments, conclusions.

Of the total number of people with motor deficits, primarily included in post-stroke disability degrees in 2015, only 25% returned to work. People with moderate disabilities are most likely to continue to work. Out of the total number of 118 people, 68 people are still active, which is 58%. The chances for people with an accentuated disability degree are more reserved: out of 353 people included in the study, 66 people returned to their professional activity. For people with severe disabilities, the chances of returning to work were practically zero.

The social and professional integration of people after stroke is essentially humanistic, being assigned to the family and society through a network of organisations and institutions, which must ensure the continuity of this process. This requires a complex assessment of the functional residuum of the post-stroke people, which should include, in equal measure, the mental and behavioral integrity, as well as the ergonomic requirements related to the profile of the professional activity, which will be carried out.

REFERENCES

1. *Bariere de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități din Republica Moldova: Studiu sociologic.* Centrul de Asistență Juridică pentru persoanele cu dizabilități, 1 august 2011.
2. Bornstein, N.M. „*Stroke Practical guide for clinicians*”. Publisher S. Karger; 1 edition, March 13, 2009, 204 p.
3. Convenția drepturilor persoanelor cu dizabilități. New York, 2006.
4. Feighin, V.L. et al. „*Stroke epidemiology in the developing world*”. *Lancet Neurol.*, 2015, 43(3), pp. 61-76.
5. Gavriliță, L., Cernomorîț, T., Chisari, A. *Monitor social nr.16 decembrie 2012. Incluziunea persoanelor cu dizabilități în câmpul muncii-realități și perspective.* Chișinău, 2012, www.viitorul.org.
6. Glavan A., *Conceptul de terapie ocupațională și aplicabilitatea practică în reabilitarea post AVC.* În materialele conferinței științifice internaționale: Cadrul didactic-promotor al politicilor educaționale, 11-12 octombrie 2019, Chișinău, pp.269-274 ISBN 978-9975-48-156-4
7. Held, J.P. *Reeducation de hemiplegique.* *Concurs Med.* 1977, Nr.1, pp.80-86..
8. Hotărârea de Guvern nr. 65 din 23.01.2013 cu privire la determinarea dizabilității și capacității de muncă, www.legis.md.
9. Legea RM nr.60 „*Cu privire la incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități*”, 30 martie, 2012, www.legis.md
10. Malcoci, L., Munteanu, P. *Incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități: studiu sociologic.* Arva Color, Chișinău, 2017, 60 p.
11. Mereniuc, D. *Incluziunea socio-profesională a persoanelor încadrate în grad de dizabilitate în urma accidentului vascular cerebral ischemic.* *Revista științifico-practică Info-Med*, p.43-46
12. OMS, *Clasificarea internațională a funcționării, dizabilității și sănătății:* CIF, 2007
13. Organizația Mondială a Sănătății „*World Report on Disability*”, 2011.
14. Vârlan, M., Glavan, A. *Perspective sociale ale persoanelor cu dizabilități determinate de ictus cerebral.* *Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work (PSPSW)* e-ISSN: 1857-4432, p-ISSN: 1857-0224, Volume 50, Issue 1, 2018, pp.37-42.

SPECIFIC EDUCATIONAL INTERVENTIONS IN THE REHABILITATION OF COGNITIVE CAPACITIES OF ADULTS DUE TO A CEREBROVASCULAR ACCIDENT (EXPERIMENTAL INVESTIGATION)

Aurelia Glavan,

neurologist at Institute of Emergency Medicine, PhD in psychology, associate professor at Tiraspol State University, Republic of Moldova, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2549-5367>

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30062020/7121

ARTICLE INFO

Received: 15 April 2020

Accepted: 09 June 2020

Published: 30 June 2020

KEYWORDS

cognitive functions,
cerebrovascular accident (CVA),
stroke,
cognitive rehabilitation,
Reuven Feuerstein,
mediated learning,
social inclusion,
quality of life.

ABSTRACT

An optimal cognitive functionality ensures the efficiency of day-to-day activities and a person's integration into the socio-economic environment. Cognition is not a unitary concept, it incorporates several domains: attention, memory, executive functions, perception and praxis, language. Cognitive functions are affected as a result of a cerebrovascular accident (CVA), manifested by a prevalence of 20% to 80% after a stroke. We have proposed an experimental investigation - the use of the Reuven Feuerstein theory in the cognitive rehabilitation of post-stroke individuals, thus overcoming the social disadvantage and contributing to improving their quality of life, through social inclusion. The principle of mediated learning has proven to be effective in improving the cognitive abilities of post-stroke individuals in addition to medical treatment, representing an alternative service offered by the specialists in cognitive therapy, thus being a quick and cost-effective way of recovering.

Citation: Aurelia Glavan. (2020) Specific Educational Interventions in the Rehabilitation of Cognitive Capacities of Adults Due to a Cerebrovascular Accident (Experimental Investigation). *World Science*. 6(58), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30062020/7121

Copyright: © 2020 Aurelia Glavan. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Introduction. Cognitive functions are active in all the aspects of a human being's existence. The optimal cognitive functioning ensures the efficient development of all daily activities and a person's integration into its socio-economic environment. Cognition is not a unitary concept, it incorporates several cognitive domains: attention, memory, executive functions, perception and praxis, language [6; 8].

Professor Reuven Feuerstein, also called the "*Einstein of Contemporary Pedagogy*", born in Romania, the author of the theory of cognitive modifiability and the theory of mediated learning, was an advocate of the theory that intelligence can be learned. Being a professor at Bar Ilan University in Ramat Gan and Vanderbilt University, he had the privilege of working with the world's best psychologists, specialists in development psychology such as J. Piaget and L. Vygotsky. The Feuerstein Method is a point of reference for psycho-pedagogic intervention programs applied in various contexts. In order to help with the solving of existing complex social problems, Feuerstein, through his position as a psychologist, convinced that the human being is modifiable, has proposed to overcome situations of social disadvantage [7]. Feuerstein's theory is based on concepts of the learning potential and structural-cognitive modifiability, followed by a dynamic practical intervention. Starting from Piaget and Vygotsky's theories, Feuerstein is not only interested in analyzing the functioning of intelligence itself, but also in intelligence as a human resource that can be enriched and improved.

Feuerstein investigates specifically how to overcome cognitive retardation, emphasizing that the presence of a good mediator, able to fully develop the subject's abilities, can significantly reduce (sometimes even cancel) the disability. Feuerstein [3; 4] pointed out repeatedly that the man is able to change even if he has a deficiency. Socially disadvantaged or disabled people are not capable of a spontaneous change. In their case, an intensive systematic intervention is needed.

The Feuerstein Method has been used in over 30 countries across the world, for more than 70 years, and the fact that it has stood the test of time proves its value and importance. Nowadays, the method is used in various areas: in the formal educational field (secondary-schools and universities), in special psycho-pedagogy (the recovery of people with socio-cultural integration problems), in the education of adults (maintenance of the mental capacities of the elderly and of people with neurological cognitive impairments) and in the continuous training (professional qualification of the working staff).

The Feuerstein Method [3] is characterised by a strong action impulse and operability. Unlike many specialists who deal with disabled persons and who often say that they are faced with obstacles that are difficult to overcome due to the severity of their situation, Feuerstein [4] claims that the development of an individual's cognitive abilities is always possible, regardless of: *1. Age of the subject* (Feuerstein argues that we can induce structural cognitive changes in adults). Feuerstein disagrees with the idea of a so-called "critical period", after which a disabled person can not show a learning progress anymore. The cognitive decline of an adult with disabilities is caused by the absence of specific educational interventions and is possible to overcome. *2. The etiology of the disability* (Feuerstein [3] argues that an intervention of cognitive improvement is possible in any case). *3. The severity of the deficiency* (All the rehabilitation methods are justified in the possibility of boosting the cognitive and behavioral abilities of the subject). In the Feuerstein Method this opportunity is asserted beyond any obstacle [3].

The concepts: *learning potential*, *cognitive modifiability* and *mediation* are the fundamentals of Reuven Feuerstein's psychological theory. *The learning potential* is a total of latent virtual behaviours that require some involvement to be transformed into actions. *The cognitive modifiability* deals with a human's ability to change his own structure of cognitive functioning in order to adapt to situations that arise throughout life [8; 18]. *Mediation* is defined as the deliberate active intervention that the educator offers to the people with whom he interacts, aiming at the best possible development of their capacities and their gradual attainment of autonomy. According to the theory of modifiability and mediation, the learning process is the root of higher mental functions, where the educator has the fundamental role [4]. The way of interaction between environment, educator and individual underlies the most of the structural changes that occur in the human cognitive apparatus. The mediator must be able to identify, choose and determine some of the stimuli that reach the subject, in order to make them accessible. The educator will not interfere between the subject and the outside world, its role is to identify the stimuli that need to be adapted for their optimal exploitation, to focus on the relevant data, determining the interest, attention and awareness [3; 9].

Using the Reuven Feuerstein Theory for the cognitive rehabilitation of individuals after a cerebrovascular accident

The Reuven Feuerstein Theory [3], like other theories emerging from the need to assist people in difficulty, has proven to be useful for the entire population. Therefore, the principle of mediated learning has also shown to be effective to improve the cognitive capacities of adults following a cerebrovascular accident (CVA). The cognitive functions are affected as a result of a cerebrovascular accident [11], with the cognitive impairments showing a prevalence of 20% to 80% post-stroke. The cognitive deficit after a CVA is encountered in literature as a vascular cognitive deficit, a generic term that has been used to describe a broad spectrum of cognitive changes related to vascular disorders [15]. The cognitive deficit after a stroke is reversible, approximately 16% to 20% of CVA survivors show an improvement of their cognitive impairment during the first three months, with a recovery that could last for at least a year post-stroke. There are numerous studies conducted so far in order to identify the cognitive domains primarily affected by stroke. Tatemichi [16] and other specialists [5; 17; 19] have defined a general profile of the problems that emerged, with reference to the cognitive domains affected by a stroke: attention, memory, executive functions, perception and praxis, language [2; 11]. The remaining cognitive deficits after a CVA may concern one or more cognitive areas and are directly related to the severity of the cerebrovascular accident. Persons with post-stroke disabilities, psychologically scarred by the traumatic experience of the disease, need alternative

interventions to medication in solving the existing social problems [1; 6; 12; 13]. An important advancement in the cognitive rehabilitation of post-stroke individuals can be achieved by using the Feuerstein method, based on the concepts of learning potential and structural-cognitive modulation, followed by a dynamic practical intervention.

Experimental investigation: Applying the tools from the Instrumental Enrichment Program developed by Reuven Feuerstein in post-stroke patients. Through the validation of the hypothesis, the investigation aimed to contribute to the improvement of the practical ways of social inclusion of persons post CVA, in order to integrate them into their families, professional and social lives.

The aim of the investigation was the social inclusion of individuals after a stroke, for the purpose of family, professional and social integration, by using the tools of the Instrumental Enrichment Program by Reuven Feuerstein.

The hypothesis of the research was the assumption that applying the appropriate instruments, from the Instrumental Enrichment Program developed by Reuven Feuerstein, favors a faster social inclusion of individuals after a CVA.

The objectives of the investigation were 1. The neuropsychological evaluation of post-stroke patients; 2. The adjustment of the therapeutic intervention strategy to post-stroke patients; 3. The implementation of the Instrumental Enrichment Program by Reuven Feuerstein in order to promote the social inclusion of post-stroke individuals.

Approaches: systematic observation; the interview; methods of medical document research; the case study; statistical analysis of data.

The research materials: the psychological evaluation form devoted to people in the process of post-stroke recovery; Psychological tests used for data collection: *Montreal Cognitive Assessment (MoCA)*; *Wechsler Memory Scale (WMS)*; *Clock Drawing Test (CDT)*; *Stroke Specific Quality of Life Scale (SSQoL)*; *Logopedic evaluation form*; *Porteus Maze Test*.

Study groups: According to the classic design of the experimental investigation, two samples were needed for conducting the research, as follows: experimental group - included post-stroke patients, who were diagnosed clinically and paraclinically and who were given a proper set of tools from the Instrumental Enrichment Program by Reuven Feuerstein, aimed at the social reintegration of post-stroke individuals; control group - included post-stroke patients who were diagnosed clinically and paraclinically, but who did not benefit from the means of Reuven Feuerstein's Instrumental Enrichment Program. The study took place within the Neurology Section "Cerebrovascular Diseases" of the Institute of Emergency Medicine, during 2016-2018. A total of 160 patients were investigated. 20 patient were enrolled in the Feuerstein experiment, to whom the tools from the Instrumental Enrichment Program have been applied over a period of one year.

Results, comments, conclusions.

There were 160 post-stroke patients enrolled in the experimental study, the Reuven Feuerstein Instrumental Enrichment Program was applied to 20 patients who met the mentioned criteria. The results of the Feuerstein method were very good, allowing the patients a faster and complete social reintegration, leaving the hospital and continuing their recovery at home, thus reducing the costs of a prolonged hospitalization. These cases highlight the fact that each person has a chance of recovery, but the individual progress of each patient (time, efficiency, costs, services) depends on objective and, especially, on subjective factors, specific to each individual. Good and very good results were achieved by 17 patients. The number of instruments that were used, their rate of implementation and the time period in which the intervention was applied were different, tailored to the individual features of each patient, so that the achieved results enabled the optimal reintegration into their family, society and work environment, consistent with the objectives planned by the therapeutic team members. Regarding the mental abilities of the patients, the impaired mental functions were successfully activated, with significant results being recorded in the *output* stage, where higher cognitive and metacognitive levels were recorded after the *input* stage, where the deficiencies caused by the neurological condition were recorded, and the development stage, in which a set of tools, belonging to the Instrumental Enrichment Program developed by Reuven Feuerstein, were applied. The average hospital stay of the 20 patients enrolled in the study was 23 days, the Feuerstein recovery method being continued at the patients' home. The Feuerstein method was applied to a total of 20 patients, out of which 85% had a good and a very good outcome, only 15% experienced regression due to neurological complications that occurred during treatment, regardless of the recovery method that was used.

The results of the Feuerstein method predict the possibility of a quick recovery with minimal costs, the program can also be carried out at the patient's home, who besides drug treatment, can choose alternative services provided by the specialists in cognitive therapy.

The cognitive optimization intervention, designed according to the Feuerstein Method and individualized, leads to the adjustment of the parameters that measure cognitive performance in people who have suffered a cerebrovascular accident.

The individualisation of the cognitive optimization intervention, according to the specific needs of each cognitive domain, ensures the success of the therapeutic approach, regardless of whether the person is in the subacute or chronic post-stroke stage.

Working with the patient in order to determine the purpose and objectives of the recovery program, ensuring his compliance and active participation in the therapeutic interventions are mandatory for the augmentation of the recovery benefits, increasing the cognitive performance indices, being both results and catalyst factors for any recovery intervention, with all the advantages to the quality of life.

REFERENCES

1. Canevaro A. *Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*, Bruno Mondadori, Milano, 1999. p. 22- 30
2. Conti J, Sterr A, et al, *Diversity of approaches in assessment of executive functions in stroke: limited evidence?*, *eNeurologicalSci.* 2015;1(1), p. 12-20
3. Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B., Miller, R., *Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*, Baltimore University Park Press, Baltimore, USA, 1980, p.124- 200
4. Feuerstein, R.; Falik, L.H.; Rand, Y. *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability: the learning propensity assessment device: theory, instruments and techniques.* Jerusalem: The ICELP Press, 2002, 18-33
5. Hochstenbach J, Mulder T, et al, *Cognitive decline following stroke: a comprehensive study of cognitive decline following stroke.* *J Clin Exp Neuropsychol* 1998; 20, p.503–517
6. Joița, E., *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*, Editura Polirom, Iași, România, 2002, 67-82
7. Kopciowski Camerini, J., *L'apprendimento mediato. Orientamenti teorici ed esperienze pratiche del metodo Feuerstein*, La Scuola, Brescia, Italy, 2002, p. 7-8
8. Manolache I., *O inovație în psihopedagogie. Teorie și practica schimbării cognitive*, în *Revista de Psihologie*, nr. 4, 1992, p. 9-12
9. Mara D., *Învățarea mediată - abordări teoretice și practice*, în „*Problematika învățare-evaluare: abordări, studii, cercetări*”, (coord. Popescu, Rodica), Editura Psihomedica, Sibiu, 2009, pp. 216
10. Mara D., *Strategii didactice în educația incluzivă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2004, p. 5-11
11. Marin A.G., Seiciu P.L., Popescu A.M., Bighea A., Berteanu M. „*Technology for post-stroke cognitive rehabilitation*”, *IJPMBS*, Vol.4, No. 2, Aprilie 2015, ISSN: 2278-5221, pp. 146 – 150
12. Moraru A., Pascal O., Hamițchi E., Munteanu L., Agapii E., Cojocari D., Cebotari A., „*Reabilitarea medicală a bolnavului cu accident vascular cerebral – Protocol Clinic național. PCN -181*” aprobat de Ministerul Sănătății al Republicii Moldova, Chișinău, 2012, Rev. 2014, pag. 8, <http://inn.md/sites/default/files/reabilitareaavc.pdf> (Cap. C.2./Caseta 36 – Recuperarea cogniției, p.46)
13. Popoviciu DV, Mitu P., *Reforma norvegiană privind integrarea persoanelor handicapate*, în *Revista de Educație Specială*, nr. 2, 1992, p. 13-21
14. Sun J-H, Tan L, Yu J-T., „*Post-stroke cognitive impairment: epidemiology, mechanisms and management*”, *Annals of Translational Medicine.* 2014;2(8), p.80
15. Tang W.K., Chen Y.K., Wong K.S., „*Absence of cerebral microbleeds predicts reversion of vascular cognitive impairment no dementia' in stroke*”, *Int J Stroke.* 2011 Dec; 6(6), p.498-505
16. Tatemichi et al, „*Cognitive impairment after stroke: frequency, patterns and relationship to functional abilities*”, *J Neurol Neurosurg Psychiatry* 1994;57, p. 202-207
17. Teasell R, Hussein N, „*Rehabilitation of Cognitive Impairment Post Stroke*”, *Stroke Clinician Handbook*, 2014, p.1-41
18. Verza E, Păun E., *Educația integrată a copiilor cu handicap*, UNICEF și RENINCO, București, 1998, p. 5-9
19. Wong GKC, Lam SW, Ngai K, et al., „*Cognitive domain deficits in patients with aneurysmal subarachnoid haemorrhage at 1 year*”, *J Neurol Neurosurg Psychiatry* 2013;84, p.104–105

ESTABLISHMENT AND CURRENT STATE OF SCHOOL PSYCHOLOGICAL SERVICES IN AZERBAIJAN AND TURKEY

Harun O. H.,
Odlar Yurdu University, Baku, Azerbaijan

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30062020/7122

ARTICLE INFO

Received: 17 April 2020

Accepted: 13 June 2020

Published: 30 June 2020

KEYWORDS

school psychologist,
school psychologist's professional
qualities,
education,
self-awareness.

ABSTRACT

The development of psychology in Azerbaijan is closely linked with the opening of the first higher education institutions in the country since the 1920s. In 1919, Baku State University, the first higher education institution in the republic, and in 1921, the first Pedagogical Institute were established. Departments of pedagogy and psychology and the first psychology laboratories were established in these universities. The first psychology laboratory in the country was organized in 1926 under the leadership of prominent psychologist F. Ibrahimbeyov at Baku State University, where psychological devices such as chronoscope, tachistoscope, visual adaptometer, audiometer, ergograph, etc. were installed.

The development of psychology as a science in our republic began in the 20s and 30s of the last century, and at that time there were no national psychologists. Therefore, Russian scientists, Azerbaijani philosophers, pedagogues and neurologists taught psychology in the newly opened universities. Among them, the services of A.O. Makovelsky, A.K. Zakuzade, F.A. Ibrahimbeyov, H.B. Shakhtakhtinski, S.N. Hajiyevev, V.I. Mustafayev and others should be especially noted.

Citation: Harun O. H. (2020) Establishment and Current State of School Psychological Services in Azerbaijan and Turkey. *World Science*. 6(58), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30062020/7122

Copyright: © 2020 Harun O. H. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Introduction. One of the main areas of application of psychological knowledge in Azerbaijan and Turkey was, first of all, school experience. For multifaceted research in the field of child psychology and pedagogical psychology with the Azerbaijani educational traditions, the study of psychology in school practice has always been a fundamental point. Systematic research of prominent Azerbaijani psychologists on both age and pedagogical psychology is of great importance for school practice. However, there is a unique technology for applying psychology to school practice.

Many teachers faced the paradox of "creativity" when mastering this technology. There are deep-rooted "language barriers" in this area. Academic language was formed in psychology, and serious difficulties arose in its practice. This aspect was clearly felt in world psychology. Ways of applying different theories, such as psychoanalysis, to school practice were explored. At this root "psychoanalytic pedagogy" appeared. In the 1960s, psychopedagogy, which was important for school practice, was formed as a separate scientific direction. One of the main ways of applying psychology to school practice is related to the pedagogy of psychological paragrams. In the context of democratization and humanization of the Azerbaijani education system and the implementation of new educational reforms, psychological services, the development of children's abilities (pupils, students), individual characteristics, increasing the effectiveness of education, the right way of life, all this are based on ethnopsychological basis. The work of psychological services in schools and other educational institutions helps to optimize the psychological system as a whole, educational work, labor relations in the team and its management. It provides protection, prevention, diagnosis and correction

of the psychological health of the pedagogical and technical staff of each participant of the education system, parents of children, pupils and students. Significant progress has been made in our country in the context of the theory and practice of psychological services. The content and system of psychological enlightenment, psychological consultation, psychodiagnostics, etc. should be determined by scientific and methodological criteria, and special attention should be paid to the creation of the original "school psychological model". Psychological services in Azerbaijani schools have specific features. Improving the theory and practice of psychological services in secondary schools based on the criteria of the modern concept of education is a key condition for improving the quality of the educational process and its organization.

In 1957, Azerbaijani scientists for the first time prepared and published a dictionary entitled "Terms of pedagogy and psychology." It should be noted that the first experimental work on the psychological characteristics of preschool children in our country was created in 1949 by the Azerbaijani female psychologist M.N. Mustafayeva. This work, called the development of vocabulary in Azerbaijani children of kindergarten age, was the result of the author's dissertation research. The main focus of research in the field of age and pedagogical psychology in 1960-1980 was on their shoulders. As a result of all this, a number of original textbooks and teaching aids, monographs and books were written and published in Azerbaijan in those years. Among them are Sh.S. Agayev's "Issues of child psychology" (B.1966), "Labor, education and development" (B.1967), M.A. Hamzayev's "Management of children's games in the family" (B.1965), AA Alizadeh's "Education of attention in children" (B.1963), "Education of friendship" (B.1964), AS Bayramov's "Development of thinking in students" (B.1962), Z.M. Mehdizadeh's books "Development of thinking and speech in children" (B.1966) and others can be shown.

At the end of the 80s of the last century, began the period of organization of psychological services in the education system. The issue of opening courses for the training of practical psychologists was raised. Preparatory work for these courses was carried out in different directions. From this point of view, the following issues had a special meaning:

1. Development of the curriculum of the course;
2. Selection of listeners from the leading teachers of Baku;
3. Selection of experienced psychologists to conduct lectures and seminars.

The curriculum of this course, prepared by practical psychologists, clearly shows the features of the professional activity of a practical psychologist and is directed to the requirements of the "Regulations". The content of the program for the training of practical psychologists was published in 1984, and the draft "Regulations" provides for the training of these personnel for 2 years. However, the need to provide Baku schools with qualified practical psychologists took a short time, and the optimal solution was to create 6-month refresher courses.

The curriculum of the six-month courses includes the subjects provided for in the regulations - general psychology, age psychology, pedagogical psychology, social psychology, psychodiagnostics and basics of psychocorrection, etc. The organization of psychological services in the education system of the Republic of Azerbaijan began about 20 years ago. Regulations on Psychological Service in the Public Education System, prepared in 1988 by the Scientific Research Institute of General and Pedagogical Psychology of the USSR PEA and edited by I.V. Dubrovina in 1989, translated into Azerbaijani in 1990 was delivered to the educational institutions of the Republic. This "Regulation" was republished for the second time in 1999. The regulation consists of 6 sections. The first section, entitled General Provisions, states that school psychological services are an essential part of the education system. Psychological service allows to increase the effectiveness of the school's educational work and the formation of a socially active personality. Here, the work of psychological services in the education system reflects a whole system consisting of 3 main chapters.

1. Practical child psychologist in an educational institution.
2. Psychological cabinet of district, city education department and departments.
3. Psychological service center of education in the republic.

Psychological services are inherently closely related to the types of medical and defectological services. The psychologist must be able to coordinate his / her activities with the opinion and interests of the guardianship and trusteeship bodies of public organizations and to build their relations with these institutions on the basis of equality and complementarity of positions.

The implementation of practical psychological services in the education system in the "Regulations" covers 4 main areas: Psychoprophylactic work; Psychodiagnostic work; Developmental and psychocorrective work; Consulting work.

The regulations assess psychoprophylactic work as one of the main directions of the psychological service system. The tasks of psychoprophylactic work are determined by the need for psychological knowledge in educators and children, the need to form in them the desire to use this knowledge for self-development, to create conditions for the comprehensive mental development of the child at any age, to prevent possible disorders.

One of the most important and complex areas of activity of a practical psychologist is called psychodiagnostic work. The "Regulations" provide a system of work on psychodiagnostics, and the following tasks are specifically set before the work to be carried out in this direction.

1. If necessary, to determine the course of the child's mental development, the conformity of development to the age norms through diagnostic examination methods;

2. To ensure an individual approach in the process of educational work, to assist in the development of students' opportunities for professional and personal self-determination, to reveal the level of development of their interests, inclinations and abilities;

3. To diagnose children's communication with adults and peers, to determine the psychological causes of communication disorders;

4. Identification of disorders of medical and defectological nature together with specialists of the relevant profile.

5. Identification of forms and causes of social behavioral disorders, implementation of differential diagnosis of various deviations in mental development.

The section of the statute, called developmental and correctional work, contains a brief summary of the work to be carried out by the practical psychologist in this direction and the measures to be taken. A psychologist working in this direction should have an active position in influencing the formation of individual characteristics of the child's personality.

The professional activity of a school psychologist has a specific content in the direction of consultative work.

Must achieve the following specific responsibilities set out in the Regulations:

1. In the solution of problems related to the education and upbringing of children, cooperation pedagogy, the management of the institution, teachers, educators, parents, etc. providing advice;

2. Training, development, professional and life self-determination, mutual relations, self-education, etc. individual and group counseling for children on problems;

3. To help raise the psychological culture of teachers, educators, parents and community members through the use of various forms of work;

4. To provide psychological analysis of the educational conditions in children's educational institutions, various children and youth associations and organizations, to provide advice on the issues of facilitation of work, organization of self-government.

It should be noted that the "Regulations on psychological services in the education system" is the most important document related to the professional activity of a practical child psychologist. In order to effectively build his work, a practical psychologist working in the education system must first of all have a deep knowledge of this important document and be guided by its requirements in his professional activity.

Psychology has always developed in connection with training, education, school. These relations were carried out in various forms: - through psychology textbooks - through scientific methods, articles, dissertations - through scientific laboratories opened in the scientific centers subordinated to it in the education system, especially in schools - through the ideas and works of European psychological schools in this field with research and promotion, etc. Such measures, both theoretically and practically, have greatly contributed to the effectiveness of education.

The implementation of psychological services in Turkish schools has greatly contributed to the effectiveness of education, upbringing and training in the country. Thus, the optimization of teaching in schools, the study of teacher-student relations, the formation of students' learning interests and the emergence of psychological services in the successful implementation of other pedagogical activities are explained by facts, the essence is explained, attention is paid to areas of need in modern times.

The concepts of "psychological assistance", "psychological counseling", and "psychological service" have entered and developed in the Turkish education system since 1926.

Many psychological service centers have been established. Between 1950 and 2013, the number of these centers in Turkey reached 212. Such events greatly contributed to the quality of the training content. This change (especially "student-centered education") was seen as an important milestone in the Turkish education system. The idea of such an approach to education necessitated the application of so-called "student personality services", counseling, psycho-counseling, psychological assistance, psycho-correction in school practice. Taking into account the nature of psychological services in schools, Turkish psychologists have begun to implement a number of measures in this direction. Psychological service in school mainly begins in primary school. At this age, children develop learning habits. At this age, children enter a new learning environment and interact with teachers. In connection with learning activities, they develop cognitive processes (feelings, perceptions, memory, thinking, imagination, feelings, etc.). The foundation of all future knowledge, skills and habits is laid at this age.

At this age, understanding others, interpersonal relationships, self-awareness, communication, learning habits and other psychological qualities are formed. It is very effective in affective and social development. Therefore, the teacher has advanced guidance. Teachers who teach them must have a broad understanding, and the school psychologist must create an environment. First of all, the child should be able to get acquainted in primary education and through family, friends and relatives.

They gather information from around and get used to the school environment. Students acquire effective work methods, planned work habits, time management and concentration skills, and acquire relevant interest skills. It is important to have knowledge about their interests and needs and to direct them to a certain profession. Talented children should be selected at this age. The organization of education in appropriate conditions is one of the main tasks of the psychological service. Secondary education should also be in the spotlight in this regard.

The high school age period mainly covers adolescence. During these ages, adolescence should be a particular focus. During this period, young people are brought in both physically and during adolescence, while trying to cope with emotional, social and cognitive changes, they also face individual and group problems, academic and professional concerns. Many subjects are taught in secondary schools. Under the influence of these subjects and the teaching process, they develop a new scientific worldview.

At a time when the social development of students is accelerating, the head of the school psychologist must also change. In this process, cooperation programs are promoted. It should be noted that the educational institutions where the "school spirit" is most felt are secondary schools. Students are more social and lively. They need to be more motivated to meet their needs to live together with the social activities in which they participate and to increase their academic success to provide motivation.

Psychologists have used best practices in the field of psychological services in schools in the Turkish education system. Specialists from the United States, France, England, Russia, Spain and other foreign countries were invited. Such attention to psychological services in Turkish schools has helped to form students' learning interests and motives. There is not enough effort in schools to develop communication and interaction.

However, close collaboration must be ensured between the teacher, principal, parent and child to understand students and their needs. As noted in the report prepared by the Istanbul Committee: - It is important that the family and the school cooperate in the development of the child. - All students should participate in extracurricular activities. In these lessons, teachers should be in the role of supervisor. -According to the Istanbul report, it is recommended to hold the last hour of each day on Wednesday and Saturday afternoon.

However, it would be better to dedicate the first hour in the afternoon to these lessons instead of the last hours.

- Leadership activities in primary schools should be carried out by class teachers.

- It should be implemented in secondary schools as recommended by the committee.

Throughout school life, the guide teacher gives students knowledge and skills.

- Schools guide them as an educational institution.

Istanbul, Ankara, Konya, Izmir, Samsun, Adana and other pilot schools, increased attention to psychological services. Very good activities were carried out in the field of psychological services in these schools. However, these schools did not have a systematic and well-established guidance program.

It would be better to appoint a psychologist according to the number of students in order to provide quality psychological services at school. In order to be successful in school, school psychologists need to get to know the student and deal with his or her real needs and problems. Turkish psychologists work closely with US psychologists, invite specialists from there and create courses. During his 125-day short visit to the American Tompkins, who arrived in Turkey on October 23, 1952, he lectured on 125-day courses organized in secondary schools and conducted similar work in 97 other schools.

Psychological services in Turkish schools can be considered as a period of revival before the 1950s.

Psychologists from France, Russia, Italy, Bulgaria, Germany, the United States and the United Kingdom have made a number of recommendations regarding the psychological services of primary and secondary school students at school. American psychologist S. Hall, Kettel, German psychologist A. May, Swiss psychologist E. Klanara, English psychologist F. Haltan, Russian psychologist K.N. Kardov, B.M. Bekhterev, P.P. Blovunsky benefited from the recommendations of L.S. Vygotsky in the field of psychological services at school. On March 3, 1924, the schools entered a new phase by the decision of the Ministry of Education.

In 1926, a secular education system was established, established by Law No. 789 of March 22, 1929, based on the principles of the Republic.

In 1926, by the decision of the Ministry of Education, with the help of Turkish and foreign psychologists, major changes were made in the curricula of secondary schools in order to improve the situation of psychological services in Turkish schools.

The school developed a program of psychological services and received feedback from relevant agencies. In 1927, some changes were made in all primary schools, and a system of psychological services was established in accordance with these changes. A book on psychological services has been compiled in primary schools, theoretical programs have been developed, and a regulation program has been created that takes into account the principles by which a child can learn his duties as required for life and homeland preparation. This program takes into account the individual interests of students. The goals of the psychological service were defined and the methods of using the materials in this direction were taught.

As a result, a lot of work was done in Turkey between 1920 and 1950 on psychological services at school. During these years, psychology has set foot in schools. This process began in the early 1920s and 1950s and continued in the following years. School-Family Associations were established. As a result of this development, the Ministry of National Education signed the "Regulations on School-Family Association". The idea of psychological services in Turkish schools has already arrived and strengthened its position.

Psychological services to schools in the Turkish education system continue in accordance with previous traditions. The number of psychological centers in schools is increasing, special attention is paid to the professional qualities of school psychologists. In the 2001-2002 academic year, the number of school psychologists working in primary school was 3,157 for 3,725 secondary schools. The number of psychological service centers in schools has been increased and successful results have been achieved in this area.

One of the important tasks of a school psychologist is to take care of the mental health of students. Undoubtedly, mental health affects the teaching, education, morals and thinking of schools as a whole. Mental health (sometimes called mental health) is a condition that protects mental homeostasis (neutrality) from the stresses of solving ordinary life problems that contribute to the realization of a person's spiritual potential, increases the productivity of human life and work, as well as provides spiritual comfort. Mental health is the attitude of a person towards himself and the people around him in general, towards various events, social and economic hardships throughout his life.

Studies show that the need for mental health is most common in schoolchildren aged 13-18. Psychological tensions are an example of this. Behavior, mood disorders, suicidal loneliness, smoking, alcoholism, drug addiction, depression, stress, lack of self-confidence, etc. Almost half of school children have behavioral disorders and stressful situations, which should always be in the focus of the school psychologist. Psychologists from the United States, Turkey, Azerbaijan and other countries

have conducted serious research in this area and obtained interesting results - American psychologists have learned that suicide among schoolchildren has its own characteristics.

The experiments conducted by Turkish psychologists to obtain information about the state of mental health services at school are also of interest.

A selection survey was conducted by Turkish psychologists to test children with behavioral problems. The study included all young people above a certain cut-off point, as well as 10% of young people in the lower grades. The result of this process was 136 young people, of whom 1,073 (80%) participated in the study. The results showed that over three years, assessments of the population showed that 33.6% received services from one or more of the five service sectors to address emotional behavioral problems or psychoactive substance use problems. Services were mostly provided by the education sector (24.1%). 14.2% of the population used special mental health services.

About 11% of young people use educational services and 7% use specialized psychiatrists. Services 4% used general health services, 1%-2% used child welfare or juvenile justice services. Services in the education sector are the most common (42%), followed by specialized mental health services (24%), general medical services (15%) and children's health or juvenile justice services (4% - 7%). The education sector was the most common place for all age groups.

REFERENCES

1. A.F. Bakshaliev - Formation, development and current state of psychological thought in Azerbaijan. Baku 2007
2. Chalabiev N.Z. Psychodiagnostic issues. B., ADPU, 2003
3. Chalabiev N.Z. Clinical indicators of retardation in training and opportunities for correction. Baku, 2005.
4. Alizada A.A. Psychological problems of modern Azerbaijani school. B., Pedagogy, 2004.
5. Amrahli L.S. Basics of psychological services. Development B., 2006.
6. H. Sevgi Yakın, H. Seyma Komurcu - Creativity in the process of psychological counseling and counseling 2018.
7. Basic Topics in Psychological Counseling Applications 2017.

АДАПТАЦІЯ ТА ВАЛІДАЦІЯ АНГЛОМОВНОЇ ВЕРСІЇ ОПИТУВАЛЬНИКА ВІНЦЕНТА ВАН БРЮГГЕНА «ВИДИ ЕКЗИСТЕНЦІЙНОЇ ТРИВОГИ»

Кучина В. В.

Київський Національний Університет ім. Тараса Шевченка, м. Київ, Україна,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0174-7643>

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30062020/7123

ARTICLE INFO

Received: 23 April 2020

Accepted: 17 June 2020

Published: 30 June 2020

KEYWORDS

existential anxiety,
fear of death,
fear of loneliness,
fear of identification,
fear of meaningless,
guilt.

ABSTRACT

This article presents the results of validation and adaptation of English version of Vincentius van Bruggen's (University of Twente, Netherlands) Existential Concerns Questionnaire (ECQ) in Ukrainian language. Nowadays there is no measurement instrument for classical existential anxiety kinds in Ukrainian language (same in Russian language). The theoretical part of the article describes building of the theoretical models of origin and kinds of existential anxiety from the very beginning and follows the newest world scientific research in the fields of existential philosophy (neuroexistentialism) and existential neuroscience. The English version of questionnaire is built on the theoretical model of 5 factors of existential anxiety (fear of death, meaningless, identification, loneliness and guilt). But Ukrainian variant was shortened for 4 scales (fear of death, meaningless, identification and loneliness). Besides Ukrainian version of questionnaire presented a new theoretical model with two new scales for existential anxiety – objective and subjective existence. The validation and adaptation procedures were done according to all the algorithms for questionnaires statistical analyses – back and forward translation, internal consistency, factor structure, construct and concurrent validity. The questionnaire consists of 22 questions. 251 person took part in experiment. Existential Concerns Questionnaire (ECQ) was validated in Ukrainian language and can be used in scientific research.

Citation: V. V. Kuchyna. (2020) Existential Concerns Questionnaire of Vincentius Van Bruggen Ukrainian Language Validation and Adaptation. *World Science*. 6(58), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30062020/7123

Copyright: © 2020 V. V. Kuchyna. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Вступ. У статті пропонуються результати адаптації української версії англomовного опитувальника В. Ван Брюггена (університет Твенте, Нідерланди) Existential Concerns Questionnaire (ECQ).

На сьогодні в Україні (та серед російськомовних опитувальників також) не існувало інструменту для диференціації базових видів екзистенційної тривоги. Українська версія опитувальника отримала назву «Види екзистенційної тривоги».

У теоретичній частині статті розглянуто природу і особливості екзистенційної тривоги із найдавніших часів до найсучасніших світових досліджень у сфері нейроекзистенціалізму та нейробиології екзистенціалізму, а також зроблено огляд основних англomовних опитувальників екзистенційної тривоги.

Факторна структура англomовної версії опитувальника складається з п'яти шкал: страху смерті, самотності, ідентифікації, сенсу життя та провини. Проте, українська версія була модифікована і скорочена до чотирьох шкал (страху смерті, самотності, ідентифікації та сенсу життя).

Крім цього, в українській версії було запропоновано нову модель видів екзистенційної тривоги, що складалася із двох нових шкал (об'єктивна екзистенція та суб'єктивна екзистенція).

Адаптацію методики здійснено згідно із стандартними алгоритмами роботи з іншомовними психодіагностичними інструментами: перекладено англomовну версію, перевірено внутрішню узгодженість, факторну структуру, конструктну, дискримінантну та конкурентну валідності. У дослідженні взяв участь 251 респондент віком від 18 до 65 років. Опитувальник складається із 22 запитань.

Мета дослідження. Створення опитувальника, який диференціює види екзистенційної тривоги українською мовою.

На сьогоднішній день серед україномовних, а також російськомовних інструментів вимірювання екзистенційної тривоги не існує методики, що диференціює екзистенційні реалії, такі як смерть, самотність, самоідентифікацію, втрату сенсу життя, провину в межах одного або кількох опитувальників.

Відсутність у вітчизняній психодіагностиці спеціальних засобів оцінювання видів екзистенційної тривоги визначає наукову значущість і потребу у адаптації та валідації для україномовної версії опитувальника В. Ван Брюггена, в основі якого лежить розподіл екзистенційної тривоги на п'ять факторів (смерть, самотність, втрата сенсу життя, ідентифікація, провинна) [10; с. 84]. Потреба в адаптації опитувальника виникла в рамках іншого більш широкого дослідження, яке передбачає адаптацію методики для визначення рівня усвідомленості (mindfulness) у подальших дослідженнях у цих сферах.

Дослідженнями у сфері теорії екзистенційної тривоги займалася Н. Гришина. Голландський вчений В. Ван Брюгген досліджував види екзистенційної тривоги та створював опитувальники для їх вимірювання. Ряд вчених із різних країн (К. Холбрук, К. Изума, К. Деблік, К. Фесслер, М. Квірін, А. Локтюшин, А. Арндт та Дж. Кюстерман) у колективних дослідженнях вивчали біологічну природу екзистенційної тривоги за допомогою позитронно-емульсійного сканування та функціонального магнітно-резонансного сканування. Філософи Г. Карузо та О. Фланаган описували теоретичні аспекти походження та соціальних наслідків екзистенційної тривоги. Група вчених Ш. Соломон, Дж. Грінберг, Т. Пишчинські створила відому теоретичну модель подолання екзистенційної тривоги – теорію менеджменту терору. К. Вімс створював опитувальники екзистенційної тривоги.

Завдання статті.

Адаптація та перевірка валідності і надійності відомого в зарубіжній психології опитувальника В. Ван Брюггена Existential Concerns Questionnaire (ECQ).

Постановка завдання:

1) Теоретичний огляд питання видів екзистенційної тривоги з найдавніших часів до філософії сьогодення – нейроекзистенціалізму та нейробиології екзистенційної тривоги.

2) Перевірка опитувальника на внутрішню узгодженість, конструктну, дискримінантну та конкурентну валідності.

3) Дослідження факторної структури опитувальника.

Результати та дискусії.

Базою теоретичної моделі є питання генезису екзистенційної тривоги. Р. Мей [7, с. 218] та І. Ялом [9, с. 130] наголошують на її несвідомому характері, тоді як Г. Саліван, навпаки, стверджував, що усвідомлення екзистенційного потоку нероздільно пов'язане з самоусвідомленням [25, с. 126]. Це означає, що екзистенційна тривога може виникати тільки тоді, коли людина усвідомила смерть, самотність, відсутність сенсу тощо.

Втім, дослідження останнього десятиліття у сфері нейрофізіології мозку підтверджують, що проблеми смерті, моралі, віри у бога та інші екзистенційні переживання не мають відношення до усвідомлених емоційних процесів (К. Холбрук, К. Изума, К. Деблік, К. Фесслер [13], М. Квірін, А. Локтюшин, А. Арндт, Дж. Кюстерман [15, 20, 22]).

Нейрофізіологічний підхід до екзистенціалізму сформував третю хвилю – нейроекзистенціалізм – філософську традицію сучасного натуралізму (Г. Карузо, О. Фланаган) [18, с.189].

У статті розглядатимуться лише види екзистенційної тривоги. Існує кілька основних теоретичних моделей класифікації екзистенційної тривоги за видами, проте консенсусу щодо класифікації немає. Серед них модель П. Тіліха [16, с. 92], І. Ялома, Г. Гласа [27, с. 78] та модель Теорії менеджменту терору (далі ТМТ) Ш. Соломона, Дж. Грінберга, Т. Пишчинські [2, с. 69]. Кожна з моделей описує від трьох до п'яти видів тривоги. Три види (смерть, відсутність

сенсу та провини) описані у всіх моделях. Самотність описується у роботах І. Ялома, Г. Гласа та ТМТ, а страх ідентичності згадується тільки у Г. Гласа та ТМТ (Таблиця 1).

Таблиця 1. Порівняльна таблиця видів екзистенційної тривоги

Теорія Менеджменту Терору (2006)	П. Тілліх (1952)	І. Ялом (1980)	Г. Глас (2003, 2013)
Смерть	Смерть та доля	Смерть	Смерть або небезпека
Відсутність сенсу	Пустота та відсутність сенсу	Відсутність сенсу	Абсурд або відсутність сенсу життя
Провина	Провина та засудження	Свобода	Сумніви та неможливість вибору
Самотність		Самотність	Самотність
Втрата ідентифікації			Втрата структури у відношенні до самого себе

Екзистенційна тривога смерті – це почуття невпевненості у тому, що буде після смерті, чи буде щось, коли закінчиться земне життя, страх невідомого і страх того, що щось невідоме може статися несподівано.

Конструкт екзистенційної тривоги втрати сенсу означає переживання через відсутність значення цінностей у житті.

Екзистенційна тривога ідентифікації – це переживання людиною досвіду пізнання власної індивідуальності та її схожостей та відмінностей із зовнішнім світом.

Екзистенційна тривога самотності пов'язана із смертю та ідентифікацією, але це окремий конструкт, що означає переживання людиною відокремлення від зовнішнього світу.

Екзистенційна провина – переживання того, що внутрішній світ людини міг бути причиною певних подій у зовнішньому світі.

Психометричний інструментарій екзистенційної тривоги налічує понад 70 опитувальників, які загалом стосуються страху смерті. Серед них можна виокремити:

1. Опитувальник Ф. Торна «Екзистенційні студії» (Thorne, 1973) [29, с. 5].
2. Опитувальник Гуд та Гуд «Шкала екзистенційної тривоги» (Good & Good, 1974) [12, с.73].
3. Опитувальник Н. Більські та А. Вестмана «Шкала екзистенційної тривоги» (Bylski & Westman, 1991) [11, с. 1380].
4. «Шкала страху» К. Вольтерса (Walters, «Fear Scale» 2000) [32, с. 1350].
5. «Опитувальник екзистенційної тривоги» Г. Вімса (Weems, Costa, Dehon, & Berman, 2004) [33, с. 400].

Опитувальник В. Ван Брюггена.

Опитувальник голландського вченого із університету Твенте, В. ван Брюггена Existential Concerns Questionnaire (ECQ) [10, с. 70] був створений у результаті адаптації методики К. Вімса (2004 р.) [33, с. 400], яка, своєю чергою, базується на концептуалізації моделі екзистенційної тривоги П. Тілліха [27, с. 59].

Опитувальник базується на виокремленні п'яти екзистенційних проблем: шкал страху смерті (питання №№ 4, 5, 10, 12, 14, 15, 17, 20), втрати сенсу життя (питання №№ 1, 6, 11, 16), ідентичності (питання №№ 2, 8, 13, 18, 22), провини (питання № 7) та самотності (питання №№ 3, 9, 19, 21).

Методику було створено спочатку голландською мовою, а згодом адаптовано англійською самим В. ван Брюггеном. Для адаптації українською мовою була взята англійська версія. Вона містить 22 запитання, що складають п'ять вищезазначених шкал. Кожне з питань оцінюється за п'ятибальною шкалою: 1 бал – «ніколи», 2 бали – «рідко», 3 бали – «інколи», 4 бали – «часто», 5 балів – «завжди».

Результати дослідження. Процедура адаптації та валідації опитувальника була проведена згідно міжнародних вимог для адаптації іншомовних психодіагностичних методик.

Процедура перекладу відбувалася у два етапи (прямий і зворотній переклад) за участю двох фахових перекладачів. Перший перекладач за фахом психолог та філолог, отже він перекладав оригінал з англійської мови, дотримуючись максимальної лексичної відповідності та семантики понять. Другий перекладач за фахом філолог. Він не був знайомий з англійським оригіналом, і переклав на англійську мову із української.

Таким чином було диференційовано синоніми тривоги і обрано відповідні терміни українською мовою, що вживаються у галузі психології. Лінгвістична відповідність української мови була оцінена методом експертного аналізу.

У дослідженні взяла участь 251 особа, серед них 155 жінок та 96 чоловіків, середній вік – 41,5 років. Було здійснено процедуру рандомізації опитаних, яка забезпечила випадковість у соціальних, фінансових, освітніх та вікових характеристиках. Анкети збиралися серед представників сфер приватного бізнесу, торгівлі, підприємництва, державних установ, виробництва та в закладах вищої освіти.

Статистичний аналіз даних було проведено у програмному середовищі R-Studio 3.6.0 (платформа rstudio.cloud) та SPSS 23.

Статистичний аналіз отриманих даних. Результати описової статистики аналізу частотного розподілу показують нижчий за середній рівень екзистенційної тривоги у вибірці – середній бал нижчий від половини ($m=2.41$ балів). Наприклад, найвищу тривогу можна спостерігати у шкалі сенсу життя – 9.6% вибірки ($m=3.07$ балів), а найнижчі бали отримує шкала самотності із питанням про тривогу самотності у момент смерті і необхідністю все відпустити – 61.4% ($m=1.79$ балів) (Таблиця 2).

Таблиця 2. Описові статистики опитувальника В. Ван Брюггена

Mean	51,25
Медіана	50
Sd	14,109
Асиметрія	.349
Ексцес	-.152

Спостерігаючи радикалізацію у шкалі страху смерті, можна припустити, що вона менш чутлива до низьких значень. Це говорить про те, що у майбутніх версіях потрібно зробити її менш радикальною, спростивши зміст запитання.

Варто звернути увагу на питання №6 «Мене хвилює сенс життя» (Рис. 1.1), що може натякати на формування бімодальної тенденції. Відповіді на це питання розподіляють вибірку на дві майже однакові групи, респонденти яких дали протилежні відповіді: «інколи» та «часто».

Але більшості все ж таки не притаманно хвилюватися за сенс життя (мода = 2, медіана = 3.00), отже це свідчить про те, що семантику питання треба переробити, щоб диференціювати частину вибірки, які відповідали «часто».

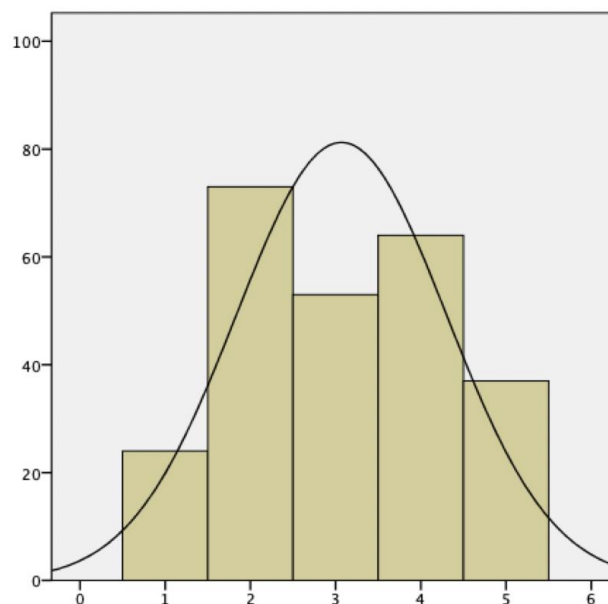


Рис. 1.1. Питання №6 «Мене хвилює сенс життя»

Шкала страху смерті налічує вісім питань, що стосуються екзистенційної тривоги у передчутті несподіваного закінчення життя у будь-який момент, страху вразливості тіла та неповноцінності життя.

Тривога, що життя проходить, займає найменший відсоток вибірки (10.4%) із шкали (Рис. 1.2). Тут відбувається майже рівномірний розподіл на дві групи: одна половина опитаних майже не відчуває тривоги, обираючи «ніколи» та «рідко», друга половина оцінює рівень тривоги швидкоплинності життя як високий, обираючи відповіді «часто» та «завжди». Середина графіка із відповіддю «інколи» обирається менше.

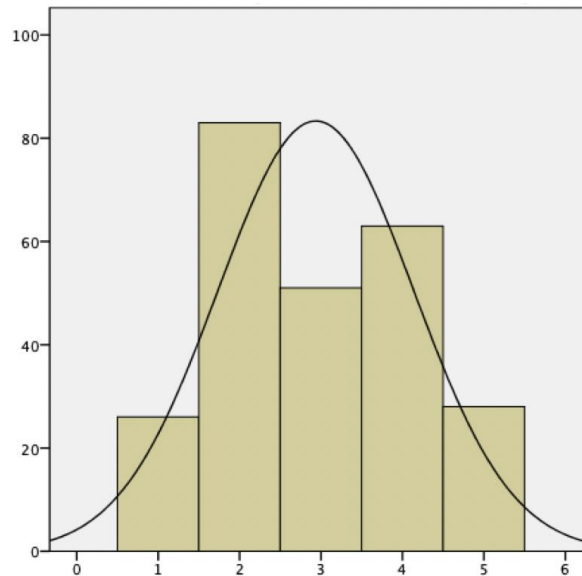


Рис. 1.2. Питання №10 «Мене тривожить те, що життя проходить»

Гістограма загального розподілу значень демонструє прояви практично всього діапазону значень рівня екзистенційної тривоги у вибірковій сукупності. (Рис. 1.3)

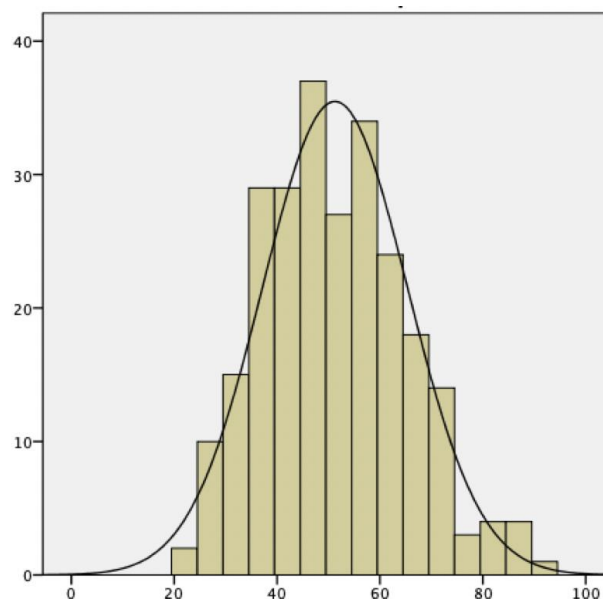


Рис. 1.3. Загальний розподіл значень методики В. Ван Брюггена

Міжшкалові кореляції всередині опитувальника В. ван Брюггена показують сильний позитивний зв'язок (Таблиця 3). Поняття самотності виступає ключовим і формує найсильніший позитивний зв'язок із усіма іншими факторами. Спочатку самотність дуже сильно корелює із ідентифікацією (0.709), потім зі смертю (0.618), сенсом (0.593) і найменше – з провинною (0.309).

Аналізуючи мультиколінеарний зв'язок між шкалами самотності та ідентифікації на рівні 0.709, варто зазначити, що значення понять із таким сильним рівнем кореляції знаходиться на межі тотожності і це може стати причиною необхідності злиття їх у один фактор.

Проте, обґрунтовуючи питання, чому варто залишити фактори роздільно, варто зазначити, що семантично самотність і ідентифікація різні речі. Самотність є більш загальним

поняттям, наявність усвідомлення якого свідчить про початок формування ідентифікації особистості. Іншими словами самотність це семантичне ядро, а ідентифікація – перший рівень похідного поняття від неї.

Таблиця 3. Показники кореляції між шкалами опитувальника В. Ван Брюггена

	Провина	Ідентифікація	Самотність	Смерть	Сенс
Провина	1.000	0.254	0.309	0.257	0.300
Ідентифікація	0.254	1.000	0.709	0.627	0.654
Самотність	0.309	0.709	1.000	0.618	0.593
Смерть	0.257	0.627	0.618	1.000	0.574
Сенс	0.300	0.654	0.593	0.574	1.000

α Кронбаха 0.801**

Аналіз показників надійності. При аналізі внутрішньої узгодженості методики В. Ван Брюггена було застосовано коефіцієнти α Кронбаха та λ 6 Гутмана. Показники внутрішньої узгодженості є достатніми лише для шкали страху смерті, тоді як інші чотири шкали показали невисокий рівень внутрішньої узгодженості. Отримані дані свідчать про необхідність другого етапу адаптації. (Таблиця 4).

Таблиця 4. Показники внутрішньої узгодженості методики В. Ван Брюггена

Шкала	α Кронбаха	λ 6 Гутмана
Страх смерті	0.792**	0.79
Страх ідентифікації	0.663**	0.66
Страх самотності	0.633**	0.63
Страх втрати сенсу	0.528**	0.53

** . Значущість достовірна на рівні 0.000

Дослідження факторної структури.

Факторний аналіз опитувальника В. Ван Брюггена було проведено за допомогою програмного середовища SPSS 23 – експлораторний метод та R-Studio 3.6.0 (платформа rstudio.cloud) – конфірмаційний метод.

Загалом було перевірено вісім варіантів моделей та їх модифікацій. У статті запропоновано п'ять із них, що відповідають достатнім та необхідним психометричним вимогам валідності: надійність, узгодженість, можливість теоретичної конструктивної концептуалізації. В межах процедури конфірмаційного факторного аналізу було виявлено емпіричну модель з п'яти факторів, та вказівку про існування двофакторної моделі.

Для всіх моделей було враховано показники індексу порівняльної підгонки моделі (CFI), середньоквадратичної похибки апроксимації (RMSEA), індекс Такер-Льюїса (TLI), стандартизоване середньоквадратичне відхилення (SRMR) та Хі-квадрат (Chi-square), що наведені у Таблиці 5.

Таблиця 5. Показники відповідності конфірмаційних даних із початковими

	P-value (Chi-square)	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Модель №1 В. Ван Брюггена (5 факторів)	0.001	0.037	0.984	0.981	0.067
Модель №2 (модифікована)	0.000	0.039	0.982	0.980	0.068
Модель №3 (доповнена шкалою)	0.000	0.040	0.982	0.979	0.068
Модель №4 (експлораторного аналізу)	0.006	0.033	0.986	0.985	0.066
Модель №5 (двофакторна)	0.024	0.029	0.990	0.989	0.065

Модель №1. Для перевірки факторної структури оригінальної англійської моделі В. Ван Брюггена на п'ять факторів було використано інструменти експлораторного та конфірмаційного факторного аналізу.

В результаті експлораторного аналізу п'ять факторів В. Ван Брюггена не було відтворено. Отримані показники експлораторного факторного аналізу показали розподіл питань по факторам після обернення методом обліміна із поясненою дисперсією (56,6):

- фактор «Страх смерті» – питання №№4, 5, 10, 12, 14, 15, 17, 20;
- фактор «Страх втрати сенсу» – питання №№1, 6, 11, 16;
- фактор «Страх самотності» – питання №№3, 9, 19, 21;
- фактор «Страх ідентифікації» – питання №№2, 8, 13, 18, 22;
- фактор «Провина» – питання №7.

Модель №2. Була першою версією модифікації оригінальної моделі, запропонованої під час обробки даних конфірматорним методом [34, с. 109]. Кількість факторів була скорочена до чотирьох та змінені шкали для двох питань. Оскільки у оригінальній моделі тільки одне питання №7 належало до фактору «Провина», його було додано до фактору «Сенс». Також питання №15 було перенесене із фактору «Страх смерті» до фактору «Страх втрати сенсу». Розподіл питань виглядає таким чином:

- фактор «Страх смерті» – питання №№4, 5, 10, 12, 14, 17, 20;
- фактор «Страх втрати сенсу» – питання №1, 6, 11, 16, 2, 7;
- фактор «Страх самотності» – питання №№3, 9, 19, 21, 15;
- фактор «Страх ідентифікації» – питання №№8, 13, 18, 22.

Модель №3. У третій моделі було виокремлено новий фактор «Страх втрати зв'язку», який склали питання №№3, 8, 9 та 13. Отже, у подальших апробаціях результатів опитувальника потенційно можна буде доповнювати дослідження екзистенційних переживань обчисливши ще один параметр. Фактор «Страх втрати зв'язку» може являти собою один із видів переживання страху ізоляції через неспроможність (наприклад, фізіологічну) підтримувати контакт із навколишнім світом. Розподіл питань у цій моделі:

- фактор «Страх смерті» – питання №№4, 5, 10, 12, 14, 17, 20;
- фактор «Страх втрати сенсу» – питання №№1, 2, 6, 7, 11, 16;
- фактор «Страх ідентифікації» – питання №№18, 22;
- фактор «Страх втрати зв'язку» – питання №№3, 8, 9, 13;
- фактор «Страх самотності» – питання №№9, 19, 21, 15.

Модель №4. Четверта модель опитувальника була виявлена за допомогою експлораторного методу факторного аналізу. У ній було виділено чотири фактори:

- 1 фактор – питання №№19, 22, 8, 3, 12, 17, 8, 6, 20;
- 2 фактор – питання №№14, 15, 10, 5, 9;
- 3 фактор – питання №№4, 2, 1;
- 4 фактор – питання №№7, 18, 16, 11, 21.

Модель №5. Була редукована до двох факторів відповідно векторам екзистенційної спрямованості: «Я – Світ» або «Світ – Я».

Теоретична модель виходить із онтологічних засад філософії про первинність буття чи матерії (першопричини суб'єктивної чи об'єктивної).

Було допущено, що екзистенційні переживання (свідомі чи ні) виникають через світоглядний дуалізм першопричини спостерігача або того, що спостерігається.

Екзистенційний дуалізм полягає у розмежуванні спостерігача і світу довкола нього, тож відповідно формується два вектори каузальності:

- я створюю світ своїм суб'єктивним уявленням про нього;
- світ існує об'єктивно та створює мене.

За цим принципом виділено два фактори для розподілу питань опитувальника:

- фактор «Суб'єктивна екзистенція» – питання №№1, 5, 6, 7, 13, 16, 19, 22;
- фактор «Об'єктивна екзистенція» – питання №№2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 17, 18, 20, 21.

Обидві шкали показали високий рівень внутрішньої узгодженості:

- «суб'єктивна екзистенція» – 0.705 (α Кронбаха);
- «об'єктивна екзистенція» – 0.851 (α Кронбаха).

Конкурентна валідність шкал показала значущі міжтестові кореляції на рівнях до 0.507**, показані у Таблиці 6.

Таблиця 6. Міжшкалові кореляції конкурентної валідності для Моделі №5

		Кореляція Пірсона
Об'єктивна екзистенція	Спілбергер	0.332*
Суб'єктивна екзистенція	Спілбергер	0.188
Об'єктивна екзистенція	Самодистанціювання (Ленгле)	0.217
Суб'єктивна екзистенція	Самодистанціювання (Ленгле)	0.199*
Об'єктивна екзистенція	Самотрансценденція (Ленгле)	0.460**
Об'єктивна екзистенція	Свобода (Ленгле)	0.408**
Суб'єктивна екзистенція	Відповідальність (Ленгле)	0.349*
Об'єктивна екзистенція	Відповідальність (Ленгле)	0.507**
Суб'єктивна екзистенція	Особистість (Ленгле)	0.317*
Об'єктивна екзистенція	Особистість (Ленгле)	0.402*
Суб'єктивна екзистенція	Екзистенція (Ленгле)	0.324*
Об'єктивна екзистенція	Екзистенція (Ленгле)	0.489**

* - значущість на рівні 0,05; ** - значущість на рівні 0,01

Спираючись на конфірмаційні статистичні дані показників модифікації моделі було прийнято рішення виключити питання №14 - «Я хвилююсь, що зі мною може статися щось страшне абсолютно несподівано». Це рішення було перевірене експлораторним методом із застосуванням варімакс та обмеженням налаштувань до двох факторів, результати розподілу у такому випадку описували 40% дисперсії та результатами перевірки шкал на внутрішню узгодженість та конкурентну валідність.

Отже, аргументуючи рішення виключити питання №14 із моделі №5 опитувальника видів екзистенційної тривоги, варто зазначити, що, по-перше, показники внутрішньої узгодженості покращилися. Наприклад, у оригінальній версії показники α Кронбаха були надійними тільки для шкали страху смерті (0.792), для інших шкал (страху втрати сенсу, страху самотності, ідентифікації та провини) вони були ненадійними. Натомість, α Кронбаха моделі №5 із двох шкал продемонстрував кращі результати (0.851 та 0.705).

По-друге, така модифікація моделі була запропонована під час аналізу даних у програмному середовищі R-Studio 3.6.0 (платформа rstudio.cloud), пакет lavaan, говорячи про те, що ці питання мали високу мультиколінійність.

По-третє, вірогідно, що конструктивна валідність питання №14 стосується тільки ситуативної тривоги щодо несподіваного, а не екзистенційної тривоги, яку можна було б інтерпретувати як страх смерті. Однак розподіл, що давали питання, був нормальний на рівні №14 – 2.36 бали та №15 – 2.39 бали.

Конкурентна валідність.

Серед адаптованих російською мовою версій опитувальників екзистенційної тривоги для проведення статистичного аналізу конкурентної валідності тесту «Existential Concerns Questionnaire (ECQ)», було взято релевантну психодіагностичну методику А. Ленгле «Шкала екзистенції». Для диференціювання інших видів тривоги із екзистенційною було використано «Методику суб'єктивної оцінки особистісної тривожності» Ч. Спілбергера і Ю. Ханіна.

Таблиця 7. Міжтестові кореляції

Брюгген	Ленгле та Спілбергер	Кореляція Пірсона
Загальна тривога	Загальна тривога	0.816**
Загальна тривога	Особистісна тривожність (Спілбергера)	0.642**
Страх смерті	Самотрансценденція	0.724**
Страх самотності	Самодистанціювання	0.572**
Страх ідентифікації	Свобода	0.664**
Страх втрати сенсу	Відповідальність	0.692**
Страх втрати сенсу	Самотрансценденція	0.625**
Страх ідентифікації	Person	0.739**
Страх втрати сенсу	Екзистенційність	0.684**
Загальна тривога	Екзистенційність	0.758**

Значущість ($p < 0,001$)

Для визначення конкурентної валідності було зібрано 39 анкет. Порівняння міжтестових кореляцій здійснювалося різними способами групування вибірки. Так, найбільш потужний зв'язок виявлено між поняттями загальної тривоги у В. Ван Брюггена та А. Ленгле (0.816). Загальна тривога В. Ван Брюггена та екзистенційність А. Ленгле (0.758), страх ідентифікації В. Ван Брюггена та показник person А. Ленгле (0.739). Загальна тривога В. Ван Брюггена та особистісна тривожність Ч. Спілбергера (0.642).

Перспективи подальших досліджень. У подальших дослідженнях можливе проведення другого етапу адаптації опитувальника із корекцією шкал самотності, ідентифікації, сенсу та провини з метою отримання більш надійних показників внутрішньої узгодженості для кожної з них та отримання надійнішого інструменту для вимірювання диференційованих видів екзистенційної тривоги.

Проведення даного дослідження відбувається у рамках іншого ширшого дослідження, що передбачає адаптацію опитувальника з усвідомленості (mindfulness) та використання цих та інших інструментів у подальших дослідженнях.

Висновки. Отже, «Види екзистенційної тривоги» – українська версія англійського опитувальника В. Ван Брюггена Existential Concerns Questionnaire (ECQ) пройшла успішну адаптацію та валідацію, і може бути рекомендованою для використання у наукових цілях. Усі поставлені завдання для адаптації опитувальника було виконано – зроблено теоретичний аналіз, досліджено дискримінантну, конкурентну валідність, внутрішню узгодженість та факторну структуру.

Участь автора: концепція і дизайн дослідження, збір, обробка матеріалів і написання тексту – Кучина В.В.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лэнгле, А. (2008). Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности.
2. Лэнгле, А. (2019). Воплощенная экзистенция. Развитие, применение и концепты экзистенциального анализа. Материалы для психотерапии, консультирования и коучинга/Лэнгле А.; пер. с англ. Харьков: Гуманитарный Центр.
3. Бурлачук, Л. Ф. Б91 Психодиагностика: Учебник для вузов.—СПб.: Питер, 2006.—351 с: ил.— (Серия «Учебник нового века»). ISBN 5-94723-045-3.
4. Гришина, Н. В. (2016). Психологическое благополучие в экзистенциальном понимании: эмпирические особенности. *Психологические исследования: электронный научный журнал*, 9(48), 10-10.
5. Элленбергер, Г. (2001). Клиническое введение в психиатрическую феноменологию и экзистенциальный анализ. *Экзистенциальная психология. Экзистенция. М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс*, 201-236.
6. Кучина В. В. (2019). Метакогнітивна терапія екзистенційної тривоги. *Український психолого-педагогічний науковий збірник №6. Львівська педагогічна спільнота*, 22-27.
7. Мэй, Р. (2001). Экзистенциальные основы психотерапии. *Экзистенциальная психология. Экзистенция [Пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой].—М.: Апрель Пресс, Изд во ЭКСМО—Пресс*, 59.
8. Мей, Р. (2001). Смысл тревоги. М.: Независимая фирма «Класс».
9. Yalom, I. D. (2020). *Existential psychotherapy*. Hachette UK.
10. van Bruggen, V., ten Klooster, P., Westerhof, G., Vos, J., de Kleine, E., Bohlmeijer, E., & Glas, G. (2017). The Existential Concerns Questionnaire (ECQ)—development and initial validation of a new existential anxiety scale in a nonclinical and clinical sample. *Journal of clinical psychology*, 73(12), 1692-1703.
11. Bylski, N. C., & Westman, A. S. (1991). Relationships among defense style, existential anxiety, and religiosity. *Psychological reports*, 68(3_suppl), 1389-1390.
12. Good, L. R., & Good, K. C. (1974). A preliminary measure of existential anxiety. *Psychological Reports*, 34(1), 72-74.
13. Holbrook, C., Izuma, K., Deblieck, C., Fessler, D. M., & Iacoboni, M. (2016). Neuromodulation of group prejudice and religious belief. *Social cognitive and affective neuroscience*, 11(3), 387-394.
14. Cooper, M. (2016). *Existential therapies*. Sage.
15. Quirin, M., Loktyushin, A., Arndt, J., Küstermann, E., Lo, Y. Y., Kuhl, J., & Eggert, L. (2012). Existential neuroscience: a functional magnetic resonance imaging investigation of neural responses to reminders of one's mortality. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7(2), 193-198.
16. Glas, G. (2001). *Angst: beleving, structuur, macht*. Amsterdam: Boom.
17. Greenberg, J., Koole, S. L., & Pyszczynski, T. A. (Eds.). (2004). *Handbook of experimental existential psychology*. Guilford Press.
18. Caruso, G., & Flanagan, O. (Eds.). (2017). *Neuroexistentialism: Meaning, morals, and purpose in the age of neuroscience*. Oxford University Press.
19. Iverach, L., Menzies, R. G., & Menzies, R. E. (2014). Death anxiety and its role in psychopathology: Reviewing the status of a transdiagnostic construct. *Clinical psychology review*, 34(7), 580-593.

20. Teper, R., & Inzlicht, M. (2013). Meditation, mindfulness and executive control: the importance of emotional acceptance and brain-based performance monitoring. *Social cognitive and affective neuroscience*, 8(1), 85-92.
21. Yip, F. C. W. (2010). *Capitalism as Religion? A Study of Paul Tillich's Interpretation of Modernity* (No. 59). Harvard University Press.
22. Phan, K. L., Wager, T., Taylor, S. F., & Liberzon, I. (2002). Functional neuroanatomy of emotion: a meta-analysis of emotion activation studies in PET and fMRI. *Neuroimage*, 16(2), 331-348.
23. Schimel, J., Simon, L., Greenberg, J., Pyszczynski, T., Solomon, S., Waxmonsky, J., & Arndt, J. (1999). Stereotypes and terror management: Evidence that mortality salience enhances stereotypic thinking and preferences. *Journal of personality and social psychology*, 77(5), 905.
24. Schindler, S., Greenberg, J., & Pfattheicher, S. (2018). An existential perspective on the psychological function of shamans. *Behavioral and Brain Sciences*, 41.
25. Sullivan, H. S. (Ed.). (2013). *The interpersonal theory of psychiatry*. Routledge.
26. Solomon, S., Greenberg, J., & Pyszczynski, T. (2015). *The worm at the core: On the role of death in life*. Random House.
27. Bolea, Ș. (2015). The Courage To Be Anxious. Paul Tillich's Existential Interpretation of Anxiety. *The Journal of Education, Culture, and Society*, (1), 20-25.
28. Thorne, F. C. (1970). Diagnostic classification and nomenclature for existential state reactions. *Journal of clinical psychology*, 26(S30), 1-18.
29. Thorne, F. C. (1973). The existential study: a measure of existential status. *Journal of clinical psychology*.
30. Thauberger, P. C., Cleland, J. F., & Nicholson, L. (1982). Existential measurement: A factor analytic study of some current psychometric instruments. *Journal of Research in Personality*, 16(2), 165-178.
31. Vos, J., Craig, M., & Cooper, M. (2015). Existential therapies: A meta-analysis of their effects on psychological outcomes. *Journal of consulting and clinical psychology*, 83(1), 115.
32. Walters, G. D. (2001). State-trait anxiety and existential fear: an empirical analysis. *Personality and individual differences*, 30(8), 1345-1352.
33. Weems, C. F., Costa, N. M., Dehon, C., & Berman, S. L. (2004). Paul Tillich's theory of existential anxiety: A preliminary conceptual and empirical examination. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(4), 383-399.
34. Zulkurnain N.N., & Khairushalimi, F.I., Ahmad, S., (2016). Assessing the Fitness of a Measurement Model Using Confirmatory Factor Analysis (CFA).

ДОДАТОК №1

Опитувальник «ВИДИ ЕКЗИСТЕНЦІЙНОЇ ТРИВОГИ» – українська версія, адаптована від англомовного опитувальника В. Ван Брюггена (Нідерланди).

Варіанти відповідей на запитання: ніколи, рідко, інколи, часто, завжди.

1. Коли я починаю розмірковувати про сенс життя, то стаю тривожним.
2. Мене лякає усвідомлення того, яке різноманіття вибору пропонує життя.
3. Мене хвилює те, що я не належу цьому світові, немовби я не почувуюся тут як вдома.
4. Існування вбачається мені загрозливим, неначе у будь-який момент зі мною може статися щось жахливе.
5. Мене лякає думка, що у якийсь момент я помру.
6. Мене хвилює сенс життя.
7. Я намагаюся забути про те, що всі мої рішення мають наслідки.
8. Я тривожуся через те, що втрачаю зв'язок із самим собою.
9. Я борюся із почуттям того, що врешті решт залишуся сам на сам у житті.
10. Мене тривожить те, що життя проходить.
11. Щойно питання про сенс життя виникає у мене в голові, я намагаюся швидше подумати про щось інше.
12. Я хвилююсь, що не живу таким життям, яким би міг жити.
13. Усвідомлення того, що інші люди ніколи не пізнають усієї моєї глибини лякає мене.
14. Я хвилююсь, що зі мною може статися щось страшне абсолютно несподівано.
15. Я намагаюся відштовхнути від себе думки про те, що життя може скінчитися.
16. Мене лякає, що речі, які раніше здавалися важливими, зараз втратили сенс.
17. Я боюся, що не беру від життя все, що у ньому є.
18. Я намагаюся уникати питання хто я є насправді.
19. У мене є тривожне відчуття того, що між мною та іншими людьми прірва.
20. Я відчуваю тривогу усвідомлюючи, наскільки моє тіло вразливе до життєвих негараздів.
21. Я хвилююсь, що у момент смерті мені доведеться все відпустити.
22. Я боюся, що ніколи не пізнаю своєї власної глибини.

HISTORY

A COMPARATIVE STUDY OF POLITICAL AND MILITARY SPACE BETWEEN LUOYANG CITY IN HAN AND WEI DYNASTIES AND ROME IN IMPERIAL PERIOD

Jin Lipeng,

PhD of department history of the Belarusian State University, Minsk, Belarus

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30062020/7124

ARTICLE INFO

Received: 10 April 2020

Accepted: 16 June 2020

Published: 30 June 2020

KEYWORDS

Ancient Luoyang City
Ancient Roman City
Political and Military Space

ABSTRACT

To study the political and military functions of ancient eastern and western city-states, the masterpieces should be ancient Luoyang city and ancient Roman city. This article takes Hanwei ancient city and ancient Roman city as examples, reviews the history, and briefly analyzes its political and military functions in ancient times. The Eastern and Western civilizations provide some suggestions for follow-up researchers.

Citation: Jin Lipeng. (2020) A Comparative Study of Political and Military Space Between Luoyang City in Han and Wei Dynasties and Rome in Imperial Period. *World Science*. 6(58), Vol.3. doi: 10.31435/rsglobal_ws/30062020/7124

Copyright: © 2020 **Jin Lipeng**. This is an open-access article distributed under the terms of the **Creative Commons Attribution License (CC BY)**. The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Political and military space is the most important building facilities for a capital city to govern the country and defend against foreign invasion, mainly including palace buildings, squares, city walls, gates, arsenals, central government buildings, etc.

Political and Military Space of Luoyang City in Han and Wei Dynasties.

According to archaeological investigation, the capital of Luoyang in the Eastern Han Dynasty is a vertical rectangle in the north and south. According to actual measurement, the residual length of the eastern wall is 3,895 meters and the width is 14 meters. The western wall has a residual length of 3510 and a width of about 20 meters. The residual length of the northern wall is 2820 meters and the width is about 25 ~ 30 meters. The distance between the east and west walls of the south wall is calculated to be 2460 meters. With the walls washed away by Luo River in the southern section of the east and west walls, the length of the whole city circle is close to 14 kilometers. Cao Wei and the Western Jin Dynasty continued to use the cities of the Eastern Han Dynasty. The location and number of gates did not change, but their names changed a lot. Luoyang City in the Northern Wei Dynasty was restored and expanded according to Luoyang City in the Wei and Jin Dynasties. The Yong Gate on the West City Wall moved about 500 meters to the north and was renamed western Gate. A new Chengming Gate was built near Jin Yong City in the northern section of the West City Wall, with 13 gates. In the second year of Emperor Xuanwu's reign (501), he added foreign Guo Cheng. The triple city circle of palace, Inner City and Outer Guo Cheng formed in the Northern Wei Dynasty was the first capital city in ancient China.

Horse noodles were one of the main defense facilities in ancient Chinese cities. According to archaeological exploration, a total of 7 horse-faced sites have been found in the eastern section of the northern wall of the inner city and the northern section of the western wall, including 4 in the northern section of the western wall and 3 in the eastern section of the northern wall, with the horse-faced sites

separated by 110 ~ 120 meters. The time when Luoyang Han and Wei ancient cities built horse noodles was not only the earliest in the mainland cities of past dynasties, but also an earlier example in the known ancient city sites in the mainland of China.

The imperial city of Luoyang in the Han and Wei Dynasties experienced continuous expansion from the Western Zhou Dynasty. In the Qin Dynasty and the Western Han Dynasty, the system of the two palaces in the north and south was the prominent feature of the palace layout in the city site. Liu Xiu, Emperor Guangwu of the Eastern Han Dynasty, inherited the layout of the two palaces in the north and south. In the Cao Wei Dynasty, the southern palace was abandoned, the North Palace was renovated and expanded, and a single palace system centered on the North Palace was formed, which is of great significance in the history of capital development.

The main entrance to the south of palace in the Northern Wei Dynasty is the site of the first palace gate. The main entrance of Luoyang Palace City is called Chang He Gate (as shown in Figure 1). It began when Emperor Ming of Luoyang Palace was newly built in the early Cao Wei Dynasty and changed the pheasant gate to Chang He Gate. This gate continued to be used from the Western Jin Dynasty to the Northern Wei Dynasty. Changhe Gate is located in the west section of palace's south wall. In the north, Palace Gate 2 and Gate 3 are facing the Taiji Hall of the main hall, while in the south, it is directly facing Tongtuo Street and Xuanyang Gate, the main entrance of the inner city. The foundation of the palace-style gate building is located in the north of the gap in the palace wall. The huge rammed earth towers on both sides of the gate are located at both ends of the gap in the palace wall, with unique shape. In front of the door, the left and right towers are symmetrically distributed, with an interval of 41.5 meters, forming a square between towers. The plane of the towers is a curved ruler-shaped sub-towers with one mother towers and two sub-towers. The palace gate gate is the most important ceremonial building in the capital city due to its important location and unique shape. It has important academic value for the study of the unique capital gate gate system in ancient China.

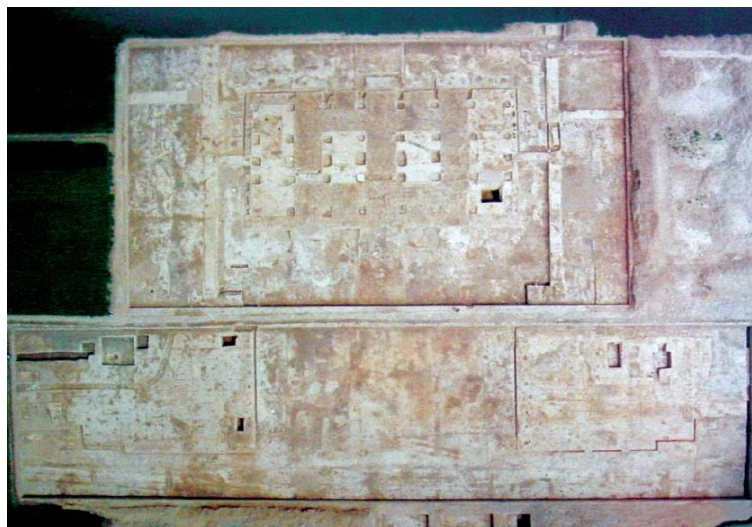


Fig. 1 A plan view of Chang He Gate

The second gate on the front of the imperial city of the Northern Wei Dynasty is the site of the second gate. Located 95 meters to the north of the Changhe Gate in palace, there is an east-west cross street in front of the gate. It is presumed that it may be the site of Zhiden recorded in the literature. According to the investigation, the gate site is basically the same in scale, shape and structure as Changhe Gate, except that there are no double gates. It is also a three-way palace gate building. The third gate on the front of the imperial city of the Northern Wei Dynasty is the site of the 3rd gate. Located 80 meters north of the No.2 Palace Gate and 300 meters south of the Tai Ji Hall, it is the last barrier building directly in front of the Tai Ji Hall. According to investigation, only the southern half of the gate site in the Northern Wei Dynasty was left, and the northern half was destroyed by the unfinished large rammed earth foundation site in the late Northern Dynasty. The most important main hall in the center of palace in the Northern Wei Dynasty is the ruins of Tai Ji Hall. Located in the middle of the northern end of the southern district of the West Road axis, it is commonly known as "Golden Palace" and "Chaowang Palace". The three main gates directly facing palace in the south-the

No.3 Palace Gate, the No.2 Palace Gate and the Chang He Gate-are the places where emperors hold large-scale court meetings and deal with major events. According to investigation, the palace courtyard where the Tai Ji Hall is located is large in scale. The foundation of the central temple is located in the middle of the northern part of the palace courtyard. The rammed earth foundation on the ground is about 100 in length from east to west, 60 in width from north to south, 2 meters in residual height and 6 meters in thickness. According to the remaining relics, there are slow traces and tread traces found in front of and behind the platform foundation of the Tai Ji Hall. In the middle of the west wall of Palace, there was found the West Gate of the palace, the Shenhu Gate, which was equipped with double gates. The Shenhu Gate was an important passage for officials to go to court and was the only gate that could directly reach the Tai Ji Hall, the main hall of Miyagi in the Northern Wei Dynasty.

In the southeast and south of the palace, there are official building sites such as Marshal House, Sikong House and Situ House. The northern part of palace is the arsenal, which has found a large number of weapons remains.

Political and military space in Rome.

Seville City Wall was built in the 6th century BC in the early imperial period. With the expansion of the city, it lost its defensive function and a new city wall was built in the 3rd century during the reign of Aurelian. There are a total of 16 gates, the earliest of which was the Capena Gate, followed by the construction of the Corina Gate, the Verminale Gate and the Caeri Montana Gate. The Augustus period rebuilt the Osquilino Gate, the Caeri Montana Gate, the Three Gates and the River Gate.

The city wall of Olelian was built in 271 and was largely completed by the time of Olelian and finally completed by the time of Plobe. Its direction not only considered topographic, strategic and economic factors, but also incorporated some previous buildings due to time constraints. The gate is divided into double arch type, single arch with tower type and single arch without tower type.

As the most important public space in ancient Rome, the square has become a symbol of personal and royal authority after the emperor's transformation. The new imperial square has become a symbol of the imperial dynasty and a means of political propaganda, showing the authority of the rulers, which has changed greatly due to the emperor's preferences.

The Roman Square, also known as the Grand Square, is the most central and longest-lasting area in Rome. Located in the valleys of the Palatino and Campido Mountains. The construction activities of the square can be divided into four phases, lasting for a long time. In the early days of the Empire, the square layout plane was trapezoidal and consisted of three floors of buildings inside and outside. There are mainly Amelia Hall, Sewer Goddess Small Sanctuary, Double-Sided Temple, Parliament, Blackstone, Giulio Senate such as, Seville Arc de Triomphe, Golden Milestone and Rome Center, National Prison, Central District, Giulio Hall, Augustus Arc de Triomphe, Vesta Atrium, Venus and Rome Temple, Tiberius Arch, etc.

Imperial Square includes Caesar Square, Augustus Square, Nerva Square, Trajan Square and Peace Square. Caesar Square is also called Julio Square. The square is rectangular, with Caesar's horse riding sculpture in the center and the central axis running from northwest to southeast. The central axis of Augustus Square runs from northeast to southwest. In the middle of the north side of the Square is the Temple of Avengers and Ares, and colonnades are on the east and west sides. The Peace Square was originally called the Temple of Peace. The square was originally located in the market. In the southeast is Constantine Hall, which is rectangular. Nerva Square is also called Transition Square. Its plane is narrow and long. The northern end is Minerva Temple and the southern end is slightly curved. Trajan Square was originally a complex of buildings including the consul's office, archives and library. Later, the buildings were demolished and the square was set up. It consists of an open-air area, Upiya Hall, Trajan Merit Pillar and Library.

Augustus merged a large number of houses in Mount Palatino and Nero built the Golden House, expanding the palace to Opio Peak. Julio Claudio and Flavi dynasties were in the "pre-palace era". Although the emperors lived in the same area, they all had their own mansions. The Augustana Palace was built at the end of Tumishan of the Flavi Dynasty, officially opening the "Palace Age". The main palaces include Augustus, Livia, Tiberius, Transition, Gold House, Ostana Palace, etc.

The permanent residence of the Senate is in the Giulio Senate in Rome Square, with archives and the Senate Trial Court. In addition, there is the Octavian Senate, which is held in the Julio Election Gallery and is located near the present Venice Palace, St. Mark's Church and other places.

The court of consuls was built in the parliament in the middle of the 2nd century BC and later demolished. Post-reconstruction with Rome Square. The remains of the city consul's office can no longer be found, but the inscription is recorded on the west side of Trajan Bathing Beach in Mount Osquillino and mainly consists of a secretariat, a confidential office and a court.

Comparative Study.

The Han Dynasty of China inherited the centralized system of the Qin Dynasty of China. The local power was vested in the central government, the central power was vested in the emperor, and the officials were headed by the prime minister. During the period of Emperor Wu of the Han Dynasty, unification was gradually completed and imperial power was strengthened. Emperor Cheng of the Han Dynasty transferred the real power of officials to ministers. During the Cao Wei and Western Jin Dynasties, Shangshu Province was not a similar official to the prime minister, but became an independent government organ. The Northern Wei Dynasty was a transitional period to the system of three provinces and six departments. Although most of the time it was in a state of split war, the management system of this period still came down in one continuous line with the Qin and Han Dynasties. The administrative system of the Roman Empire presents the characteristics of "dual politics", that is, the coexistence of constitutional monarchy and formal republic. With the development of history, the characteristics of constitutional monarchy become more and more obvious. The power of the imperial consul was actually suspended and allowed to be shortened. Magistrates still retain their basic functions in civil justice and criminal justice, but their rights in criminal justice gradually decline. Some of the prosecutor's rights are owned by the emperor. The People's Assembly, the Senate and all levels of officials were restricted by the emperor's rights to varying degrees.

The city wall represents a kind of boundary, a double division in urban space and management system. The city walls of Luoyang City in Han and Wei Dynasties and Rome City in the imperial period are the basis for the division of important urban facilities, but there are differences in the specific functions and division degree of urban space. The city wall of Luoyang City in Han and Wei Dynasties basically synchronized with the change of dynasties in the Eastern Han Dynasty, Cao Wei, Western Jin Dynasty and Northern Wei Dynasty. Apart from the consideration of military defense, geographical characteristics and architectural layout, it basically followed the unified architectural concept of urban planning. The city wall was generally rectangular in the north and south direction, with the system of city gates and the setting of defense facilities. The space inside and outside the city wall has a fundamental legal difference, thus the people inside and outside the city also have different identity differences. Internally, there are palace walls, Li Fang walls and market walls, which have strong characteristics of feudal military management.

Rome's Seville City Wall has maintained its original direction and appearance in several centuries, although it has been repaired and rebuilt. Roman city is different from Luoyang city in Han and Wei Dynasties in the meaning of serving as a boundary, and the meaning of city wall is not as good as "sacred boundary". The space within the sacred boundary is purified and has multiple meanings such as law, concept and religion. The original construction of the city wall was based on the need for defense. The setting of the gates was mainly based on convenient transportation. Later, some gates were given commemorative significance, which was completely different from the setting of the gate specifications of Luoyang City in Han and Wei Dynasties. For example, the doorway in the middle of Luoyang City with three doorways can only be used by emperors, while civilians can only use the small doorways on both sides.

In terms of the political center of the capital city, the political center of Luoyang City in Han and Wei Dynasties was the Imperial Palace, where the royal family's government affairs and residence were located. The palace system of Luoyang City in Han and Wei Dynasties, which inherited the remnants of Qin and Han Dynasties and started the prosperous times of Sui and Tang Dynasties, played an important role in the history of ancient Chinese capital system. The centered on Tai Ji Hall, is one of the largest buildings in Luoyang City of Han and Wei Dynasties and even in ancient China. This group of palace buildings, which have been strictly designed and planned in a unified way, is also a brand-new palace building pattern in ancient Chinese capitals. The layout of the capital city's single building axis marked by the establishment of the Tai Chi Hall, the single palace city in the north and the middle, and the central main hall in the Tai Ji Hall; The Tai Ji Hall is a great dynasty, and the East and West halls juxtaposed on the east and west sides are the East and West Hall system of the common dynasty. In front of the main hall of the center, there are three palace gates, and the "five gates and

three dynasties" system, which is arranged in the north and south of the three main halls of the palace city, ushered in a new era of the ancient Chinese capital system and the layout of the palace city, and had a profound impact on the development of the capital system of future generations. Palace is regarded as a forbidden area and ordinary people cannot enter it.

The political centers recognized by the people of the Roman Empire are more inclined to squares. With the demise of the Republic, the center shifted from Rome Square to Empire Square, which was transformed into a political propaganda center. The buildings inside Imperial Square all embody the political symbols of Imperial rule. Imperial Square is square, surrounded by walls and colonnades, with symmetrical layout and prominent center. The focus of the building is the temple, where the head of state holds public activities. The square is an open and public space that anyone can enter and carry out political propaganda to those who enter the square. Temples, sculptures and memorial buildings are important elements of the square. The administrative functions are mainly shared by the emperor's residence in Mount Palatino and the Senate in the square. The emperors in the early days of the empire did not have fixed palaces, which were not established until the period of Tumi Shan. Different from Luoyang City in Han and Wei Dynasties, the emperor's residential area has only a single wall outside the palace, and there is no defense around the palace.

In terms of military affairs, Luoyang City has a large number of troops, including court troops and capital guard troops. The military strength of Rome City is also in the hands of the emperor. However, the military strength is mainly stationed outside the sacred border. The lack of effective containment among various troops is easy to cause unstable factors. The administrative agencies of Luoyang City in Han and Wei Dynasties and Rome City in the Empire both have the same characteristic: the government and temple are mixed, and some government offices are set up in ancestral temples and temples.

Conclusions. Through historical review and analysis, I believe that the ancient Luoyang City was the capital of the Han and Wei Dynasties and the center of Eastern politics and military affairs. Its construction and design were mainly characterized by imperial power and military defense. The ancient Roman city was a masterpiece of ancient Western civilization. Combining business and military defense as one, the two ancient Chinese and Western cultural centers have the same function and function, each with its own characteristics, reflecting the wisdom of the ancients.

REFERENCES

1. Han Wei Luoyang City discovered the East Han coal burning kiln site, *Archaeology* 1997 2
2. Duan Pengqi: "Discussion on the Form of the Ancient City of Luoyang in the Han and Wei Dynasties", *Luoyang Cultural Relics and Archeology Series*, Science Press, 1999.
3. Luoyang Task Force, Institute of Archaeology, Chinese Academy of Social Sciences: "Excavation of Horse Noodles at the North Wall of Luoyang, the Old City of Han and Wei Dynasties", *Archaeology*, No.8, 1986.
4. Luoyang Task Force, Institute of Archaeology, Chinese Academy of Social Sciences: "Excavation of the Chunmen Site in the Northern Wei Dynasty in Luoyang City, Han and Wei Dynasties", *Journal of Archaeology*, 1988 (9).
5. Meng Fanren: "A Preliminary Study of the Guocheng Formation Outside the Luoyang City of the Northern Wei Dynasty", *Journal of the Chinese History Museum*, 1982, 4.
6. Luoyang Task Force of the Institute of Archaeology, Chinese Academy of Sciences: "The Han Dynasty and the Luoyang City Site and the Unearthed Wavin", "Archaeology", Issue 4, 1973
7. William Sewell, Marc Bloch and the Logic of Comparative History, *History and Theory*, 1976 (6).
8. R. Palmer, *The Age of Democratic Revolution*, Princeton: Princeton University Press, 1959.
9. C. Black, *The Dynamics of Modernization: A Study in Comparative History*, New York: Harper&Row, 1966.

WORLD SCIENCE

DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws

№ 6(58)

Vol.3, June 2020

MULTIDISCIPLINARY SCIENTIFIC EDITION

Indexed by:



RS Global

INDEX  COPERNICUS
INTERNATIONAL



Academia.edu
share research

 НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА
LIBRARY.RU

Google
scholar



BIBLIOTEKA
NARODOWA



CiteFactor
Academic Scientific Journals

Passed for printing 25.06.2020. Appearance 30.06.2020.

Typeface Times New Roman.

Circulation 300 copies.

RS Global Sp. z O.O., Warsaw, Poland, 2020

Numer KRS: 0000672864

REGON: 367026200

NIP: 5213776394

<https://rsglobal.pl/>