

AKADEMIA NAUK STOSOWANYCH W KONINIE
АКАДЕМІЯ ПРИКЛАДНИХ НАУК У КОНІНІ
UNIWERSYTET NARODOWY W UŻHORODZIE
УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
POŁUDNIOWO-WSCHODNI INSTYTUT NAUKOWY W PRZEMYSŁU
ПІВДЕННО-СХІДНИЙ НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ У ПЕРЕМИШЛІ
CHERSONSKA AKADEMIA EDUKACJI CIĄGŁEJ
КВНЗ «ХЕРСОНСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»

**ROZWÓJ NOWOCZESNEJ EDUKACJI I NAUKI –
STAN, PROBLEMY, PERSPEKTYWY.**

TOM 10: NAUKOWY DIALOG W KATEGORIACH POKOJU I WOJNY

**Pod redakcją naukową:
Jan Grzesiak, Ivan Zymomyra, Vasyl Pnytskyj**

**РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ОСВІТИ І НАУКИ:
РЕЗУЛЬТАТИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ.**

TOM 10: НАУКОВИЙ ДІАЛОГ У КАТЕГОРІЯХ МИРУ ТА ВІЙНИ

**За науковою редакцією:
Ян Гжесяк, Іван Зимомря, Василь Ільницький**

Konin – Użhorod – Przemyśl – Chersoń
2023

Конін – Ужгород – Перемишль – Херсон
2023

УДК 371.1:001(08)
ББК 74.04я43
Р 64

Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том 10: Науковий діалог у категоріях миру та війни [колективна монографія] / [Наукова редакція: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Перемишль – Херсон: Посвіт, 2023. 170 с.

Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy. Tom 10: Naukowy dialog w kategoriach pokoju i wojny [monografia zbiorowa] / [Redakcja naukowa: J. Grzesiak, I. Zymomyra, V. Pnytskyj]. Konin – Użhorod – Przemyśl – Chersoń: Poswit, 2023. 170 s.

ISBN 978-617-8003-19-7
ISBN 978-617-8274-75-7

УДК 371.1:001(08)
ББК 74.04я43

Редакційна колегія:

д-р габ, проф. **Я.Гжесяк**; д-р габ, проф. **В.Гоголек**; д-р філол. н., проф. **І.Зимомря**; д-р філол. н., проф. **М.Зимомря**; д-р пед. н., проф. **І.Жорова** (відповідальний секретар); д-р іст. н., проф. **В.Ільницький**; д-р габ, проф. **Р.Каліновскі**; д-р пед. н., проф. **Ю.Кузьменко**; д-р філол. н., проф. **О.Добровольська**; д-р пед. н., проф. **Т.Мішеніна**; д-р габ, проф. **К.Новаковська**; д-р габ, проф. **Р.Паженці**; д-р філол. н., проф. **А.Печарський**; д-р габ., проф. **К.Жухелковська**; канд. філол. н., доц. **Р.Жовтани**; канд. філол. н., доц. **О.Зимомря**.

Kolegium redakcyjne:

dr hab., prof. **J.Grzesiak**; dr hab. **W.Gogolek**, prof. dr hab., prof. **I.Zymomyra**; dr hab., prof. **M.Zymomyra**; dr hab., prof. **I.Żorowa** (executive editor); dr hab., prof. **W.Pnytskyj**; dr hab., zw. prof. **R.Kalinowski**; dr hab., prof. **J.Kuzmenko**; dr hab., prof. **O.Dobrowolska**; dr hab., prof. **T.Mishenina**; dr hab., prof. **K.Nowakowska**; dr hab., prof. **R.Parzęcki**; dr hab., prof. **A.Peczarskyj**; dr hab., prof. **K.Żuchelkowska**; dr **R.Żowtani**; dr **O.Zymomyra**.

Рецензенти:

д-р габ., проф. Катажина Новаковська
д-р педагогічних наук, проф. Ігор Добрянський

Recenzenci:

dr hab., prof. Katarzyna Nowakowska
dr hab., prof. Ihor Dobriański

ISBN 978-617-8003-19-7
ISBN 978-617-8274-75-7

© Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький, 2023
© Посвіт, 2023

ЗМІСТ

ГУМАНІТАРНІ НАУКИ

Гапєєва О., Якименко І. Створення професійного сержантського складу у Збройних силах України.....	5
Grzesiak J., Zymomrya I. Rola neurokognitywistyki w perspektywie przemian transformacyjnych i konfliktów.....	16
Гуменюк І. Реалізація емотивної функції міських пейзажних описів англосмовної прози просодичними засобами.....	24
Зимомря М., Зимомря І. Джерела творчих устремлінь Олександра Астаф'єва: парадигма гуманістичних ідеалів.....	32
Ільницький В. Використання радянськими силовими органами компрометаційних форм боротьби проти націоналістичного підпілля на Дрогобиччині (на прикладі с. Нижні Гаї) (1944–1950-і рр.).....	57
Калініченко Т. Огляд перекладознавчої літератури і питання експлікації у контексті перекладу.....	72
Корольова Т., Александрова О. Фоностилїстичні особливості прозаїчних творів дитячої літератури.....	82
Корольова Т., Смаглій В., Юхимець С. Модальність у морському дискурсі.....	93
Кугай К., Вишневська М. Іншомовна компетентність студентів нефілологічних спеціальностей: проблеми та шляхи вирішення.....	105
Мальшина К. Публікації Яна Шедівого з української тематики у словенському друці 1928–1937 рр.	118
Новікова О. Особливості формування англосмовної мовленнєвої компетентності в умовах дистанційної освіти.....	128
Топчий В. «Anabasis» by Xenophon Athenians: A Source from the History of Greek Mercenaries of the V – 1st Half of the IV Century BC....	142

СУСПІЛЬНІ НАУКИ. ПРИРОДНИЧІ НАУКИ

Голованова І., Краснова О., Ляхова Н., Краснов О. Вивчення основ публічного управління та адміністрування як необхідна складова підвищення кваліфікації керівників охорони здоров'я.....	151
Репетій С., Старостишина Ю. Вплив батьківських установок на розвиток духовної самосвідомості підлітків.....	159
Відомості про авторів.....	168

CONTENTS

HUMANITIES

Gapeyeva O., Yakymenko I. Creation of a Professional Sergeant Corps in the Armed Forces of Ukraine.....	5
Grzesiak J., Zymomrya I. The Role of Neurocognitive Science in the Perspective of Transformative Changes and Conflicts.....	16
Humeniuk I. Realisation of Emotional Function of English Prose Urban Landscape Descriptions Via Prosodic Means.....	24
Zymomrya M., Zymomrya I., Sources of Creative Aspirations of Oleksandr Astafiev: the Paradigm of Humanistic Ideals.....	32
Ilnytskyi V. The Use of Compromising Methods by Soviet Law Enforcement Bodies in the Struggle Against Nationalist Resistance in Drogobych Region (Exemplified by the Village of Nyzhni Hai) (1944–1950s)	57
Kalinichenko T. Review of Translation Studies Literature and Issues of Explication in the Context of Translation.....	72
Korolova T., Aleksandrova O. Phonostylistic Features of Prose Works in Children’s Literature.....	82
Korolova T., Smaglyi V., Uhimets S. Modality in maritime discourse.....	93
Kugai K., Vyshnevskya M. Foreign language competence of non-philological students: problems and solutions.....	105
Malshina K. Publications of Yan Shedivy on Ukrainian thematics in the Slovenian press in 1928–1937.....	118
Novikova O. Features of the formation of English language competence during distance learning.....	128
Topchy V. «Anabasis» by Xenophon Athenians: A Source from the History of Greek Mercenaries of the V – 1st Half of the IV Century BC....	142

SOCIAL SCIENCES. NATURAL SCIENCES

Golovanova I., Krasnova O., Lyakhova N., Krasnov O. Вивчення основ публічного управління та адміністрування як необхідна складова підвищення кваліфікації керівників охорони здоров’я.....	151
Repetiy S., Starostishyna Y. The influence of parental institutions on the development of the spiritual confidence of adolescents.....	159
Information about the authors	168

NAUKOWY DIALOG W KATEGORIACH POKOJU I WOJNY НАУКОВИЙ ДІАЛОГ У КАТЕГОРІЯХ МИРУ ТА ВІЙНИ

ГУМАНІТАРНІ НАУКИ

Ольга ГАПЕЄВА, Ігор ЯКИМЕНКО
(Львів, Україна)

СТВОРЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СЕРЖАНТСЬКОГО СКЛАДУ У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ

The article is aimed at studying the historical process of creating a professional NCO corps in the Ukrainian Armed Forces as the foundation of the Ukrainian army.

The paper considers the main stages of the formation of the NCO corps in the historical retrospective, based on the provisions of the main guiding documents on the issue under study. The methodology of the study is based on the principles of historicism, comprehensiveness and objectivity, the use of general scientific and special methods of historical research – historical and systemic, structural and functional analysis and generalization. The scientific novelty of the study lies in the consistent study of measures to create a professional non-commissioned officer of the Armed Forces of Ukraine, involving in scientific circulation of administrative documents of the Ministry of Defense of Ukraine.

Keywords: *multilevel training, military service under contract, the Ukrainian Armed Forces, professional NCOs, reform of the Ukrainian Armed Forces.*

Історія створення професійного сержантського складу Збройних Сил України розпочинається з 2002 року, від часу затвердження Державної програми переходу Збройних Сил України до комплектування військовослужбовцями, які проходять військову службу за контрактом [1]. Реалізація основних етапів переходу до професійного війська передбачала низку послідовних заходів: реформування системи підготовки прапорщиків (мічманів), сержантів (старшин) і кваліфікованих солдатів (матросів); удосконалення порядку проходження військової служби сержантами і старшинами; здійснення низки заходів щодо переведення складу прапорщиків і мічманів з окремої категорії військовослужбовців до категорії сержантського і старшинського складу [1].

Починаючи з 2005 року, процес формування професійного сержантського і старшинського складу Збройних Сил України набув планового характеру. На рівні Міністерства оборони України і Генерального штабу Збройних Сил України було опрацьовано низку керівних документів, щодо створення у Збройних Силах України професійного сержантського корпусу, розгор-

тання системи підготовки професійного сержантського корпусу у 2007 році; введення в дію рішень колегії Міністерства оборони України щодо реформування українського війська; затвердження тимчасових службових обов'язків сержантського і старшинського складу [2–5]. Окремі положення щодо створення принципово нової формації професійного сержантського і старшинського складу Збройних Сил України знайшли відображення й у Державній програмі розвитку Збройних Сил України на 2006 – 2011 роки.

Слід зауважити, що у згаданий період часу погляди керівництва оборонного відомства щодо майбутнього обрису професійного сержантського і старшинського складу мали суттєві розбіжності. Змістове наповнення навчальних програм і функціонування системи багаторівневої підготовки, недостатній рівень матеріально-технічного забезпечення, недосконалість існуючих навчальних програм та відсутність управлінської кадрової вертикалі з питань планування, моніторингу та супроводження службової кар'єри цієї категорії військовослужбовців також гальмували процес трансформації професійного сержантського складу.

Вищевказані проблеми знайшли відображення у Концепції створення та розвитку професійного сержантського та старшинського складу у Збройних Силах України, метою якої стало формування професійного сержантського і старшинського складу, «...спроможного взяти на себе основне навантаження щодо виховання та навчання підлеглого особового складу і, водночас, стати основою професійних Збройних Сил» [6].

У Концепції вперше уведено такі поняття, як «Інститут професійних сержантів» (визначена чисельність посад, на яких проходять військову службу за контрактом військовослужбовці у військових званнях від молодшого сержанта (старшини 2-ї статті) до старшого прапорщика (старшого мічмана) включно); «система багаторівневої підготовки» (визначений за послідовністю, термінами та сукупністю комплекс заходів, спрямованих на отримання сержантським і старшинським складом теоретичних і практичних знань і навичок, необхідних їм у процесі проходження військової служби і кар'єрного росту); управління кар'єрою сержантського і старшинського складу (процес управління питаннями, що пов'язані з відбором, підготовкою, плануванням, моніторингом та супроводженням службової кар'єри військовослужбовця, починаючи від прийняття на військову службу до подальшої допомоги в адаптації до цивільного життя) тощо [6].

Протягом 2008–2011 років багаторівнева підготовка громадян для призначення на посади сержантського і старшинського складу (крім посад, що передбачають рівень освіти за освітньо-кваліфікаційним рівнем «молодший спеціаліст») проводилась за трьома визначеними рівнями: базовий; середній; вищий.

Так, підготовка за базовим рівнем здійснювалась протягом одного місяця в навчальних центрах і на спеціальних курсах у військових частинах на базі повної загальної середньої освіти або освітньо-кваліфікаційного рівня

«кваліфікований робітник» за ВОС, що споріднені з раніше набутими спеціальностями, для заміщення посад командирів відділень, головних сержантів взводів (обслуг) та їм рівних. На навчання скеровувались військовослужбовці, які прослужили на військовій службі за контрактом не менше одного року та були зараховані до Резерву для просування по службі, і військовозобов'язані, які приймалися на військову службу за контрактом на посади сержантського і старшинського складу за ВОС, отриманими під час проходження військової служби, та не отримали відповідної підготовки для призначення на посади.

Підготовка середнього рівня здійснювалась виключно у військових коледжах за відповідними програмами та спеціальностями на штатні посади, що передбачали рівень освіти за освітньо-кваліфікаційним рівнем освіти «молодший спеціаліст» на базі повної загальної середньої освіти або освітньо-кваліфікаційного рівня «кваліфікований робітник» і вище для заміщення посад до головних старшин батальйонів включно та їм рівних зі строком підготовки до трьох років. На навчання за спеціальністю «Адміністрування у військових підрозділах» скеровувались громадяни у віці до 30 років з числа військовослужбовців сержантського і старшинського складу, які були зараховані до Резерву для просування по службі і пройшли підготовку базового рівня, та військовозобов'язані;

військовослужбовці військової служби за контрактом віком до 30 років, які зараховані до Резерву для просування по службі та пройшли підготовку базового рівня, військовослужбовці строкової військової служби та військовозобов'язані віком до 23 років, особи з повною загальною середньою освітою віком від 17 до 21 року, у тому числі ті, яким 17 років виповнюється в рік початку військової служби (навчання), мали змогу навчатись за іншими спеціальностями;

військовослужбовці сержантського і старшинського складу військової служби за контрактом, які мали вищу освіту, підготовку середнього рівня проводили у військових коледжах строком до шести місяців за спеціальностями, які споріднені з раніше набутими ВОС або напрямками підготовки (галузлями знань, спеціальностями підготовки). На навчання скеровували військовослужбовців, які проходили військову службу за другим і наступними контрактами та прослужили не менше одного року на посадах сержантського (старшинського) складу. Як ми бачимо, саме підготовка середнього рівня на заміщення посад до головних сержантів батальйонів включно та їм рівних вимагала наявності відповідного рівня освіти, досвіду служби та перебування у Резерві для просування по службі.

Підготовка вищого рівня здійснювалась у військових коледжах за відповідними програмами на базі вищої освіти та отриманого середнього рівня підготовки для заміщення посад головних старшин бригад (полків), їм рівних і вище зі строком підготовки до трьох місяців. На навчання скеровувались військовослужбовці у військовому званні старшина (головний корабель-

льний старшина) і вище, які зараховані до Резерву для просування по службі та проходять військову службу за третім і наступними контрактами, не раніше ніж через рік після закінчення підготовки за середнім рівнем.

При цьому для військовослужбовців військової служби за контрактом, які до запровадження системи багаторівневої підготовки пройшли підготовку на посади сержантського (старшинського) складу, така підготовка була підставою для просування по службі на посади, визначені чинною системою багаторівневої підготовки громадян для призначення на посади сержантського і старшинського складу, але відповідність рівнів підготовки існуючій системі багаторівневої підготовки законодавчо не була визначена.

Впровадженню системи багаторівневої підготовки сержантського та старшинського складу передувало вивчення передового досвіду підготовки сержантів у арміях таких країн, як США, Великобританія, Франція, Німеччина, Польща та прибалтійські країни – запроваджена система підготовки не копіювала жодної з уже існуючих, а стала результатом праці українських військових фахівців.

У 2009 році Центр підготовки сержантського складу було реформовано у військовий коледж сержантського складу НТУ «Харківський політехнічний інститут». Проведено ліцензування навчальних центрів, створено військові коледжі.

Наступним кроком на шляху формування професійного сержантського складу є запровадження Паспорту посади рядового, сержантського і старшинського складу – документу, що визначає стислу характеристику посади та перелік вимог, які висуваються до кандидатів на цю посаду. Так, паспорт посади «призначений для добору (відбору) кандидатів на посади рядового, сержантського і старшинського складу з числа військовослужбовців військової служби за контрактом, планування та ефективного управління кар'єрою зазначеної категорії військовослужбовців, визначення необхідності їх підготовки до зайняття певної посади» [7].

Можемо констатувати, що попри вжиті заходи, у 2008–2010 рр. не вдалося створити принципово новий професійний сержантський і старшинський склад Збройних Сил України. Серед основних недоліків слід зазначити відсутність системи управління кар'єрним зростанням сержантів і старшин, невизначеність прав і обов'язків за окремими посадами сержантського складу, а також роль і місце новостворених Рад сержантів. Натомість було сформоване чітке уявлення щодо напрямів та способів досягнення визначеної мети, у 2011 році до системи багаторівневої підготовки сержантського і старшинського складу було внесено низку змін.

У подальшому, з метою розв'язання проблемних питань, які не були вирішені у попередні роки, створення у Збройних Силах України сприятливих умов для професіоналізації сержантів і старшин, збільшення їх прав і повноважень у навчанні, вихованні та керівництві підпорядкованим особовим складом, а також повного укомплектування відповідних посад військовос-

лужбовцями військової служби за контрактом та забезпечення їх тривалої військової служби, запроваджується нова Концепція розвитку професійного сержантського і старшинського складу Збройних Сил України (2013 р.). На порядок денний вийшли наступні питання:

завершення створення чіткої вертикалі посад професійного сержантського і старшинського складу та розподіл їх повноважень;

завершення становлення системи багаторівневої підготовки сержантського і старшинського складу за базовим, середнім та вищим рівнями;

удосконалення нормативно-правової бази щодо всіх етапів (від відбору кандидатів на первинні посади до звільнення з військової служби та подальшої соціальної адаптації) проходження військової служби сержантським і старшинським складом військової служби за контрактом та їх підготовки;

забезпечення пріоритетного комплектування посад сержантського і старшинського складу, які визначають боєздатність військових частин і підрозділів, військовослужбовцями військової служби за контрактом;

підвищення ролі Ради сержантів у визначенні найбільш придатних до службового зростання сержантів і старшин відповідно до їх ділових, морально-психологічних та лідерських якостей;

запровадження порядку виборів сержантами головних сержантів (взводів, рот, батальйонів, полків, бригад, корпусів, видів Збройних Сил України та Збройних Сил України) та їх подальша допідготовка, забезпечення формування командира-лідера;

створення мотиваційних чинників для кар'єрного зростання сержантів і старшин, відбору кращих фахівців для комплектування посад головних сержантів і старшин;

чіткий розподіл функціонального призначення офіцерів та сержантів і старшин у підрозділах, підвищення ролі і відповідальності сержантського і старшинського складу за стан справ у військових колективах;

підвищення соціальних стандартів військової служби, що має забезпечити стійку мотивацію до тривалої військової служби;

внесення до Національного класифікатора України «Класифікатор професій» посад (професій) сержантського і старшинського складу [Там само].

У 2014 році вперше було створено Управління по роботі з сержантським складом ГШ ЗС України.

Перший Центр підготовки сержантського складу було відкрито на території навчального центру «Десна» ще у 2014 році, та було розпочато співпрацю з НАТО за програмою DEEP (Defence Education Enhancement Program) – вдосконалення військової освіти та підготовки. Цей документ створювали 14 експертів із різних країн і рекомендували його для впровадження країнам, що хочуть наблизити свої стандарти до НАТО.

Пізніше, у 2017 році, були створені Центри підготовки сержантів Військово-морських сил і Повітряних Сил. У Центрах за участі іноземних інстру-

кторів навчають сержантів курсу лідерства і курсу для інструкторів за програмами НАТО.

У 2016 році керівництво оборонного відомства було змушене констатувати, що через скрутне економічне становище не вдалося реалізувати заходи з розвитку сержантського і старшинського складу, а система багаторівневої підготовки сержантського і старшинського складу потребує докорінних змін. До того ж потребувала удосконалення структура штабних посад сержантського і старшинського складу, система ротації кадрів і система підготовки військових спеціалістів.

Отже, багаторівнева підготовка військовослужбовців для призначення на посади сержантського і старшинського складу (крім посад, що передбачають освітньо-професійний ступінь вищої освіти «молодший бакалавр», та штатних посад інструкторів) з 2017 року проводиться на курсах лідерства та на курсах фахової підготовки за визначеною ВОС за чотирма рівнями: базовий; середній; підвищений; вищий.

Так, підготовка за базовим рівнем здійснювалась за відповідними програмами строком до одного місяця на курсах лідерства з подальшою підготовкою на курсах фахової підготовки у навчальних центрах строком до двох місяців на базі повної загальної середньої освіти або освітньо-кваліфікаційного рівня «кваліфікований робітник» за ВОС, що споріднені з раніше набутими спеціальностями, для заміщення посад командирів відділень та їм рівних.

На навчання скеровувались військовослужбовці рядового складу, які пройшли фахову підготовку або мають досвід служби за визначеною ВОС, та військовозобов'язані і резервісти, які приймаються на військову службу за контрактом осіб сержантського і старшинського складу та (або) призначатимуться на посади сержантського (старшинського) складу за ВОС, отриманими під час проходження служби, та не отримали відповідної підготовки для призначення на ці посади. У разі оголошення рішення про проведення мобілізації та (або) введення правового режиму воєнного стану підготовка громадян для призначення на посади сержантського і старшинського складу за базовим рівнем проводиться на спеціальних курсах у військових частинах, що утримуються на штатах воєнного часу.

Підготовка за середнім рівнем здійснювалась за відповідними програмами строком до одного місяця на курсах лідерства з подальшим навчанням на курсах фахової підготовки в навчальних центрах строком до трьох місяців на базі повної загальної середньої освіти та отриманого базового рівня підготовки для заміщення посад головних сержантів взводів, головних сержантів рот та їм рівних.

На навчання скеровувались військовослужбовці сержантського і старшинського складу, які зараховані до резерву для просування по службі, а на посади головних сержантів рот та їм рівних – які прослужили на посадах

сержантського і старшинського складу не менше двох років і зараховані до резерву для просування по службі.

Підготовка за підвищеним рівнем здійснювалась за відповідними програмами строком до одного місяця на курсах лідерства з подальшим навчанням на курсах фахової підготовки у військових навчальних закладах строком до трьох місяців на базі повної загальної середньої освіти та отриманого середнього рівня підготовки для заміщення посад головних старшин батальйонів та їм рівних.

На навчання скеровувались військовослужбовці сержантського і старшинського складу, які прослужили на посадах головних сержантів рот та їм рівних не менше двох років та зараховані до резерву для просування по службі.

Підготовка вищого рівня здійснювалась за відповідними програмами строком до одного місяця на курсах лідерства з подальшим навчанням на курсах фахової підготовки у військових навчальних закладах строком до трьох місяців на базі вищої освіти та отриманого підвищеного рівня підготовки для заміщення посад головних старшин бригад (полків), їм рівних та вище.

На навчання скеровувались військовослужбовці у військовому званні старшина (головний корабельний старшина) і вище не раніше ніж через рік після закінчення підготовки за підвищеним рівнем.

Підготовка військовослужбовців військової служби за контрактом для заміщення штатних посад, що передбачають рівень освіти за освітньо-кваліфікаційним рівнем «молодший спеціаліст» або передбачають освітньо-професійний ступінь вищої освіти «молодший бакалавр», здійснюється у військових коледжах за відповідними програмами та спеціальностями на базі повної загальної середньої освіти або освітньо-кваліфікаційного рівня «кваліфікований робітник» зі строком підготовки до трьох років. На навчання скеровуються військовослужбовці військової служби за контрактом віком до 30 років, військовослужбовці строкової військової служби та військовозобов'язані віком до 23 років, особи з повною загальною середньою освітою віком від 17 до 21 року, у тому числі ті, яким 17 років виповнюється в рік початку військової служби (навчання). Підготовка на такі штатні посади військовослужбовців сержантського і старшинського складу військової служби за контрактом, які мають освіту за освітньо-кваліфікаційним рівнем «молодший спеціаліст» або освітньо-професійним ступенем вищої освіти «молодший бакалавр» і вище, отриману у цивільних навчальних закладах, проводиться у військових коледжах за відповідними програмами зі строком підготовки до шести місяців за спеціальностями, які споріднені з раніше набутими спеціальностями або напрямками підготовки (галузями знань, спеціальностями підготовки). Перелік посад, які передбачають освітньо-професійний ступінь вищої освіти «молодший бакалавр», визначається Міністерством оборони України.

14.02.2017 затверджено Концепцію підготовки інструкторів ЗС України [8] та уведено такі поняття, як:

інститут інструкторів – сукупність пов’язаних між собою структурних підрозділів, посад інструкторів, програм і методики підготовки, навчальної матеріально-технічної бази, призначених для організації та забезпечення індивідуальної підготовки військовослужбовців і підготовки малих підрозділів (відділення, група, взвод) у навчальних центрах, військових коледжах сержантського (старшинського) складу та вищих військових навчальних закладах;

підготовка інструкторів – військове навчання військовослужбовців сержантського і старшинського складу з метою набуття ними необхідних знань, умінь і навичок для виконання обов’язків за штатними посадами інструкторів;

інструктор – військовослужбовець, який здійснює військово-професійне навчання особового складу у навчальних центрах, центрах підготовки сержантського складу, військових коледжах сержантського (старшинського) складу, вищих військових навчальних закладах за різними напрямками діяльності та має відповідний рівень підготовки;

базовий, підвищений та академічний рівні підготовки інструкторів – система підготовки інструкторів у Збройних Силах України, яка передбачається Концепцією.

Підготовка військовослужбовців сержантського і старшинського складу для заміщення штатних посад інструкторів навчальних підрозділів з підготовки рядового, сержантського і старшинського складу здійснюється за відповідними програмами на курсах підготовки інструкторів у навчальних центрах. Перелік курсів підготовки інструкторів, строки та порядок відбору і скерування військовослужбовців на підготовку визначаються Генеральним штабом Збройних Сил України.

У 2018 році розпочато формування вертикалі управління процесами кар’єрного зростання осіб сержантського і старшинського складу та наближення системи кадрової роботи до стандартів НАТО. До штатів управління (відділів) персоналу, кадрових центрів органів військового управління уведено групи управління кар’єрою сержантського складу, посади штабних сержантів і сержантів-менеджерів, підготовку яких здійснювали військові вищі, а нині – кафедра мобілізаційної, організаційно-штатної та кадрової роботи Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного.

У 2020 році було внесено низку змін до Закону України «Про військовий обов’язок та військову службу» щодо нових звань сержантського (старшинського) складу, запроваджено нові військові звання. Відповідно до Наказу МО України від 20.12.2020 року № 149 проведено переатестацію у військових званнях осіб сержантського складу.

У редакції нової Концепції розвитку професійного сержантського і старшинського складу ЗС України, яка набула чинності 20.12.2022, зазначено, що попередньою Концепцією розвитку професійного сержантського і старшинського складу Збройних Сил України було закладено основи професійного сержантського корпусу, що містять всі атрибути та ознаки, притаманні сержантському корпусу збройних сил провідних країн – членів НАТО, а саме:

створено повноцінну структуру сержантського корпусу від первинних сержантських (старшинських) посад до посади головного сержанта Збройних Сил України;

відповідно до STANAG 2116 введено новий перелік військових звань рядового і сержантського (старшинського) складу, що у повному обсязі відповідає сучасній вертикалі посад сержантського корпусу Збройних Сил України та кодам військових звань рядового і сержантського складу збройних сил країн – членів НАТО;

ієрархію сержантського корпусу розподілено за військовими званнями на молодший, старший та вищий сержантський (старшинський) склад, а за функціональними ознаками – на дві функціональні категорії:

основна – посади сержантського (старшинського) складу командного напрямку, що включають в себе також штабні та інструкторські посади і передбачають безпосереднє керівництво особовим складом, здійснення його підготовки (навчання), опрацювання навчальних програм і стандартів підготовки, участь у процесах планування та прийняття військових рішень (інших штабних процедурах), управлінні кар'єрою військовослужбовців рядового і сержантського (старшинського) складу, опрацюванні нормативно-правових актів, що безпосередньо впливають на життєдіяльність та бойову готовність військ (сил);

спеціальна – посади сержантського (старшинського) складу за спеціальностями бойового застосування, логістичного, технічного, інженерного, медичного та інших напрямів (спеціалісти родів військ (сил), фахівці з фізичної підготовки та спорту, музиканти, технічний та обслуговуючий персонал органів військового управління тощо), що не передбачають наявності підпорядкованого особового складу [9].

Впроваджено систему багаторівневої підготовки сержантського (старшинського) складу, яка спроможна забезпечити послідовну професіоналізацію сержантів (старшин), дозволяє здійснювати їх необхідну професійну підготовку для призначення на посади різних рівнів, повністю відповідає загальним підходам і вимогам до підготовки зазначеної категорії військовослужбовців у збройних силах країн – членів НАТО, що визначено у Non-Commissioned Officer Professional Military Education Reference Curriculum, та складається з чотирьох рівнів:

базовий – для посад рівнів «молодший сержант» / «старшина 2 статті» – «сержант» / «старшина 1 статті» (OR-4 – OR-5);

середній – для посад рівнів «старший сержант» / «головний старшина» – «головний сержант» / «головний корабельний старшина» (OR-6 – OR-7);
підвищений – для посад рівня «штаб-сержант» / «штаб-старшина» (OR-8);
вищий – для посад від рівня «майстер-сержант» / «майстер-старшина» (OR-9) та вище [9].

Впроваджено систему підготовки інструкторського складу, яка дозволяє здійснювати необхідну методичну підготовку сержантів (старшин) для призначення їх на посади інструкторського складу різних рівнів і складається з трьох рівнів:

базовий – інструктори, які мають право здійснювати індивідуальну професійну підготовку рядового складу;

підвищений – інструктори, які мають право здійснювати підготовку сержантського (старшинського) складу за базовим і середнім рівнями, організовувати та проводити заняття з підготовки особового складу в складі підрозділів рівня «відділення – взвод», контролювати роботу інструкторів базового рівня під час проведення ними занять;

академічний – інструктори, які мають право здійснювати підготовку сержантського (старшинського) складу за підвищеним та вищими рівнями, опрацьовувати навчальні програми та стандарти підготовки курсів підготовки рядового і сержантського (старшинського) складу, навчально-методичні матеріали для них, контролювати якість проведення курсів і проводити їх вдосконалення [10–12].

З метою надання необхідної компетенції сержантам (старшинам), які призначаються на штабні посади до органів військового управління (штабів) різних рівнів, впроваджено загальний курс штабних сержантів, який є обов'язковим для призначення на сержантські (старшинські) посади у штабах тактичного рівня, а у вищих військових навчальних закладах розгорнуто курси підвищення кваліфікації за різними напрямками штабної діяльності [10–12].

Центри підготовки сержантського складу, які є аналогами шкіл та Академій сержантів у збройних силах країн Альянсу, здійснюють навчання сержантів і старшин на курсах лідерства базового і середнього рівнів, які розгорнуті в усіх центрах, а Перелік курсів, на яких здійснюється підготовка (підвищення кваліфікації) у військових навчальних закладах для заміщення штатних посад штабних сержантів, строки їх проведення та порядок відбору і скерування на них військовослужбовців, визначаються окремим наказом Міністерства оборони України.

З метою доукомплектування посад сержантського і старшинського складу в період дії воєнного стану, особи рядового складу, які не отримали відповідний рівень підготовки (крім військовослужбовців строкової служби) та мають бойовий досвід можуть призначатися на посади сержантського складу з одночасним присвоєнням первинного військового звання сержантського і старшинського складу з подальшим направленням на навчання [11].

ЛІТЕРАТУРА

1. Указ Президента України від 17 квітня 2002 року «Про Державну програму переходу Збройних Сил України до комплектування військовослужбовцями, які проходять військову службу за контрактом» URL: zakon.rada.gov.ua/ laws/show/ 348/ 2002#Text

2. Директива начальника Генерального штабу Збройних Сил України від «Про організацію та проведення заходів щодо створення у Збройних Силах України професійного сержантського корпусу» від 07 вересня 2005 року №9.

3. Наказ Командувача Сухопутних військ Збройних Сил України від 15.11.2006 р. № 532 «Про заходи щодо розгортання системи підготовки професійного сержантського корпусу у 2007 році».

4. Наказ Міністра оборони України від 11.07.2006 р. № 403 «Про введення в дію рішень колегії Міністерства оборони України».

5. Наказ начальника Генерального штабу – Головнокомандувача Збройних Сил України від 22.12.2006 р. № 223 «Про затвердження тимчасових службових обов’язків сержантського і старшинського складу ЗС України».

6. Концепція створення та розвитку професійного сержантського та старшинського складу у Збройних Силах України, затверджена Наказом Міністра оборони України № 567-2008 року.

7. Наказ Міністра оборони України від 16.09.2010 р. № 489 «Про затвердження Положення про паспорт посади рядового, сержантського і старшинського складу».

8. Концепція підготовки інструкторів ЗС України, затверджена Начальником генерального штабу – Головнокомандувачем ЗС України 14 лютого 2017 року.

9. Концепція розвитку професійного сержантського і старшинського складу ЗС України, затверджена наказом Міністерства оборони України від 08.02.2022 № 44.

10. Професійний сержант – фундамент армії URL: <https://defpol.org.ua/index.php/2011-07-25-15-56-49/800-profesiinyi-serzhant-fundament-armii>. Назва з екрану. Дата перегляду 24.11.2023.

11. Положення про проходження громадянами України військової служби у Збройних Силах України, затверджене Указом Президента України від 10 грудня 2008 року № 1153/2008.

12. Гапеева О.Л., Назарійчук В.П., Сенюк Ю.В. Управління кар’єрою сержантського (старшинського) складу Збройних Сил України: навчальний посібник. Львів. НАСВ. 2022. 80 с.

Jan GRZESIAK

(Konin, Poland)

Ivan ZYOMRYA

(Uzhhorod, Ukraine; Szupsk, Poland)

THE ROLE OF NEUROCOGNITIVE SCIENCE IN THE PERSPECTIVE OF TRANSFORMATIVE CHANGES AND CONFLICTS

The article explores the significance of neurocognitive science in the context of transformative changes and conflicts. It delves into the ways in which our understanding of cognitive processes can contribute to navigating and comprehending periods of significant change and conflict. The role of neurocognitive science is likely discussed in terms of providing insights into human behavior, decision-making, and potentially offering strategies for managing conflicts and facilitating transformative processes. The article may highlight the interdisciplinary nature of this field and its potential applications in addressing complex societal challenges.

The traditional perspective on pedagogy refers to the sciences that collaborate with educational sciences, notably psychology, sociology, economics, and praxeology. Among these, psychology plays a significant role in understanding the cognitive and emotional aspects of learning, sociology examines the societal and interpersonal influences, economics considers resource allocation and educational funding, while praxeology focuses on the practical aspects of teaching.

Research into the effectiveness of educational processes often leads to conclusions that present challenges and tasks for education and the sciences related to it. These findings highlight the need for ongoing improvement and adaptation in educational practices. As a result, the traditional view underscores the interdisciplinary nature of pedagogy and emphasizes the importance of addressing evolving challenges to enhance the overall efficacy of educational systems.

The systematic development of social sciences has given rise to the emergence of new disciplines and sub-disciplines concerning individual development throughout one's life. In this context, concepts are proliferating, including neurodiagnostics, neurodidactics, neuroeducation, cognitive science, and many others. The article will draw attention to the following elements: paradigms of genuine education in the face of contemporary transformative changes; myths – reality and anomie surrounding the quality of education and the sciences related to it; tasks and challenges for neurocognitive science in the education of tomorrow.

This reflects a broader trend in the social sciences, where the expanding understanding of neurological and cognitive processes is influencing various fields, particularly in the realm of education. The article likely explores the implications

of these emerging concepts and disciplines for educational paradigms, addresses misconceptions and realities related to educational quality, and outlines the potential tasks and challenges that neurocognitive science faces in shaping the education of the future.

«True Neuroeducation» is a burgeoning discipline that continues to evolve, grappling with everything that meets resistance as something new in the old. There is much controversy and even nonsense concerning the scope of education at various levels and stages of the processes of learning, upbringing, and care within educational entities. In the quest for rational and relatively optimal solutions in conditions of both peace and conflicts, as well as in times of war, extraordinary importance is increasingly attributed to the sciences, particularly cognitive science and medicine in the field of neurology. This suggests that «True Neuroeducation» is a dynamic field facing challenges and skepticism as it integrates with established educational practices. The reference to conflicts and wartime emphasizes the critical role it plays in addressing educational needs and challenges in diverse and often challenging environments. The growing significance assigned to cognitive science and neurology underscores the interdisciplinary nature of addressing educational issues in various contexts.

In the article, apart from more detailed theoretical considerations, selected practical solutions and recommendations will be presented – those that have been verified in the authors' own research. This reflects a commitment to not only theoretical exploration but also the application of those theories in practical settings. The inclusion of practical solutions and tested recommendations suggests a desire to bridge the gap between theory and real-world application, providing readers with actionable insights derived from the authors' research findings.

Neurocognitive education, referred to by various terms, encompasses the life space of both children and adults, engaging in research to elucidate optimal processes and mechanisms of education synergistically linked to brain function and the health of the educational subject, both individually and within groups. This is a highly significant and, at the same time, exceedingly complex issue, as evidenced by attempts of varying quality to influence the shape of education from many other fields of applied sciences. For obvious reasons, each approaches seemingly not the same thing; thus, there cannot be indifference regarding how to name what and how we investigate, and subsequently, how it is (or is not) implemented in educational practice and with what outcomes.

Since 2008, the term «neuroeducation» has been used to denote a distinct scientific discipline, yet efforts persist to determine the most appropriate name for the essence of theory connected with empirical research. Some researchers advocate for the term «educational neuroscience», while others prefer «neuroeducation», and still, others propose «mind, brain, and education – MBE». The most commonly applied definition treats «neuroeducation» as «cognitive neuroscience research in the process of the brain that affects learning and education» [8; 14]. In this context, the title of our paper has been formulated in a specific way. Of

course, the term "neurocognitive" is only conventionally used by us, but it primarily emphasizes the synergy in the structures of education across various scientific disciplines, with a primary focus on cognitive science (including developmental psychology) and neurology as a sub-discipline of medical sciences.

It should be noted that translations into different languages and the meanings attributed to individual words in different cultures often follow trends. Unfortunately, the term «neurodidactics» falls into this category, often used without delving into the essence of education and the sciences related to it. The term «neurodidactics», for instance in Poland, is not adequate to the entirety of educational mechanisms, understood much more broadly than didactics as a theory of teaching. Hence, discrepancies arise between theory and practice, and popular or pseudoscientific discussions without specific methodological solutions and practical implementations are superficial and insufficient for joyful and effective education [6; 8; 17; 18].

Neurodidactics is a more specialized field than neuroeducation, as implied by the terms «education» and «didactics». Neuroeducation, therefore, is not the same as neurodidactics, and the two terms should not be used interchangeably. Education encompasses the overall processes related to upbringing, education, and caregiving for every participant in the educational system, while didactics is a sub-discipline of pedagogy that deals specifically with the processes of teaching and learning. Methodology, on the other hand, involves enlivening theory and, beyond specific teaching materials, guides how to organize learning activities according to the individual's cognitive abilities, taking into account health and socio-economic conditions.

In the context of the above, in the subsequent sections of this article, we will delve more deeply into the mechanisms of innovativeness, considering them as determinants of progress and improvement in education. This suggests that the article will explore and analyze the specific mechanisms and factors that contribute to innovation in the field of education, viewing them as crucial elements for advancing and enhancing the educational system.

Numerous scholarly works on innovation and creativity have been published, such as a series of articles and collective studies [8], as well as in popular science publications. However, it is worthwhile to revisit their origins and the limitations of synthesizing statements, as innovation is interpreted in various ways. According to W. Kopalinski, innovation is the introduction of something new; a repetition of the semantic phrase (i.e., almost the same, from the Latin «eodem»). Alternatively, it can refer to a newly introduced thing, novelty, or reform [12]. In the dictionary of philosophical concepts, «innovation» (Latin: innovatio – renewal) is defined as the process of introducing new techniques, methods, means, customs, or changes in the way something is done. Innovation is effective if it enables the accomplishment of something that could not be done before, or at least not done as well. Often, innovation is contrasted with an idea that has gained approval and has been used to renew a certain way of proceeding or acting [4].

A concept closely related to the needs of didactics, although lacking elements such as entities as sources of innovative initiatives, educational values, principles, effectiveness, etc. [5]. An example of implementing the category of innovativeness into education studies can be found in a publication by the Joint Research Centre of the European Commission, which takes the form of expertise in legislation [11]. The category of innovativeness in this context is closely linked to creativity: innovative solutions in education should bring about a paradigm shift enabling the free utilization of students' creative competencies. Innovation in education, therefore, involves 1) teaching creativity and 2) applying new teaching methods.

An analysis of the educational realities in EU member countries also reveals that, regardless of the system under examination, schools always remain environments resistant to innovativeness understood as «creative disruption». What limits schools in adapting to the requirements of «innovativeness» is a negative catalog based on the lack of qualities such as flexibility, a positive attitude toward new ideas, autonomy, risk acceptance, celebrating success, fostering synergy, and supporting «play» [11]. The search by the Ministry of Education for pathways toward a high-quality education system suggests actions supporting and participating in the mainstream policy to develop innovative values in projects testing final products [16].

Innovation is a deliberate change introduced or designed by humans, involving the replacement of existing states of affairs with others (e.g., physical, social, informational objects and phenomena, and viewpoints) assessed positively in the light of specific criteria, collectively constituting progress, i.e., a process or its outcome [13]. When innovation is associated with creativity, it implies an opening of minds to the promises of a world subject to constant transformations – a «perpetual revolution», liberating itself from the constraints imposed by Western science that has prevailed over nature, utilizing reason and experience, and interpreting the world increasingly mechanistically and materialistically.

In reference to this thesis, H. Bergson in the book «Creative Evolution» [3] observes that creativity in nature and in humans finds the meaning of life and essence precisely in the experience of time. Consciousness corresponds exactly to the power of choice that a living being possesses, especially when it is proportionate to the scope of possible activities surrounding actual activity. Consciousness is synonymous with inventiveness and freedom [15].

The concept of an innovative and, at the same time, creative teacher can be traced through the pages of the history of education in the form of multiple substantive threads that connect to the broadly understood diverse phenomena and pedagogical views. This includes pedeutological threads, assessing them in terms of their contribution to civilizational progress to comprehend the present and to act more effectively in education for the present [1]. Within the realm of historical educational experiences, the primary importance of a qualified, innovative teacher is clearly discernible. Such a teacher is capable of: 1) organizing the

teaching and learning process by engaging students actively; 2) organizing the process of upbringing within the school and the environment; 3) providing appropriate care to students-wards in the context of their diagnosed needs and capabilities; 4) utilizing knowledge about the life orientations of students-wards and assisting them in planning further education and positioning themselves in the job market [5].

The quality of innovation primarily lies in enhancing the effectiveness of education, including the multiplication of competencies for each student. Research tools are an integral part of the methodology, positioning themselves in a subordinate relationship to research problems and hypotheses, variables and research indicators, as well as their categories, and above all, to the adopted research methods and techniques. The deductive-nomological research model, which is generally considered an innovation developed in the tradition of critical rationalism [10], acknowledging a compromise between T. Kuhn's revolutionary changes and K. Popper's evolutionism, essentially corresponds to didactic innovations [14]. Therefore, it is assumed that didactic innovations refer to diverse and continuous changes in the broadly understood educational process at various levels of education, i.e., from the motherly school of a young child [6; 9] to higher education and postgraduate and doctoral studies. This encompasses didactic goals, principles, methods, forms, means, educational infrastructure, control, and assessment of the effectiveness of education, aimed at preparing children, students, and learners for lifelong learning.

The selection and creation of innovative research tools, which simultaneously require dynamic changes in conceptualization, are primarily associated with referencing:

- 1) The working formulation of the research topic.
- 2) The formulation of more specific goals of the undertaken research.
- 3) A critical review of the literature on the subject.
- 4) The formulation of problems and corresponding hypotheses.
- 5) The characterization of the place and time of the research and the characteristics of the individuals intended for the study.
- 6) The planned methods of collecting factual materials, i.e., the selection of various research methods and techniques.
- 7) The ways of presenting the obtained research results.

An essential component for a given scientific method and technique based on applied research tools corresponds, depending on the subject of the study, to various components such as document analysis, observation, diagnosis and evaluation, testing, and pedagogical experimentation.

Therefore, importance lies in:

- 1) The verifiability of the cognitive validity of a hypothesis considered the core of scientific research.
- 2) Objectivity in research on innovative pedagogy as it relates to caregiving-educational values.

3) Adequacy, involving freedom from any ideological or worldview distortions, arising, for example, from hidden assumptions and procedural errors during data collection and interpretation.

4) Exhaustiveness of the applied research techniques and tools, associated with appropriate data reductionism, taking into account the moral, social, and personality-related merits of the threats associated with issues such as the protection of respondents' personal data.

Traps of thinking about a good and bad research tool, directed towards innovative pedagogy, often arise from situations and cases rooted in improvisation, the pursuit of success, and superficial adaptation of subject literature to socio-cultural conditions and the mindset of teachers and student-learners. This is frequently associated with the poverty of scientific language, especially in subject-specific didactics, where metaphorical overinterpretations of statements from a particular scientific discipline occur. For instance, from medicine to teaching methodology, in the form of pushing general theses, such as in the case of obstetric didactics.

Errors in the selection or construction of research tools in relation to a given topic, research problems and hypotheses, as well as assumed variables and indicators, as well as adopted research methods and techniques, stem from cognitive intuition and the intellectual values of the researcher. The researcher may be accustomed to a linear, binary way of classifying data and may exhibit a limited level of scientific skepticism. Therefore, it is important to pay attention to systemic cognitive errors due to the possibility of intuitively breaking the rules of rational choice of method-technique and adapting research tools to them.

An additional challenge in creating original research tools arises when referencing available patterns from literature, including those obtained from the internet. This poses a risk of crossing the thin line of plagiarism, such as in the case of failing to rein in the mutually overlapping experimental self onto the remembering self when making independent research decisions.

Defense against pitfalls in thinking about research tools, focusing on phenomena in innovative pedagogy, requires the application of at least two modes of thinking, such as:

1) Fast and automatic thinking, without or with minimal effort, involving a lack of a sense of conscious control.

2) Reflective thinking requiring mental effort, in the form of a subjective sense of focus and conscious action, even involving complex calculations.

Adopting this defensive procedure involves understanding the respondents, focusing attention and effort, preparing for control and self-control, activating associative mechanisms, avoiding cognitive ease, adhering to norms, anticipating surprises and causes, taking into account the diversity of judgments, and not expecting easy questions addressed to individuals and educational institutions [7; 17].

Heuristics and cognitive errors play a significant role on the list of causes and effects in the procedures of adapting or creating original research tools applied to

innovative pedagogy, which can be unpredictable, especially within short time frames and environmental constraints. Therefore, it is worthwhile to focus attention on:

- 1) The law of small numbers.
- 2) Anchoring and adjustment.
- 3) Scientific mental accessibility.
- 4) The subjectivity and educational level of respondents.
- 5) The importance of individuals or institutions in the respondents' opinions.
- 6) Priority of causes over statistics.
- 7) Statistical averages, including in relation to talent and luck.
- 8) Taming intuitive forecasts.

Similarly, this holds true when considering overconfidence, for example, in the form of the illusion of understanding and accuracy, the relationship between intuition and grading patterns, relative trust in expert intuition, an external perspective, and the search for credibility in the engine of capitalism [10].

Special cases as thinking traps, especially in the process of acquiring or creating research tools for innovative pedagogy, can manifest in areas of choice categories, such as:

- 1) Estimated utility error.
- 2) Relativity of the perspective theory.
- 3) Possession effects.
- 4) Unfavorable events.
- 5) Variations in risk attitude (chances, decisions, gains, losses).
- 6) Rare events (overestimation of probability, decision weights).
- 7) Risk approach.
- 8) Mental scoring.
- 9) Reversible preferences.
- 10) Consideration of interpretive frameworks in relation to reality.

Equally important in the application of research tools for innovative pedagogy, especially considering the nature of quantitative-qualitative research, is focusing on the usability of perception and the feeling of memory, the relationships between biology and rationality, including in terms of space-time categories, the descriptiveness of events and situations, and the experienced well-being when contemplating life.

A significant reference to the multifaceted issues related to thinking traps in the process of acquiring or building original research tools for empirical pedagogy emerges as a conviction that pedagogy is not only a science but also a practical art. In this field, we encounter extensive fractality and humanistic-social orientations. In innovative pedagogy, the dynamics of systemic changes and everyday life are revealed, harboring a so-called hidden program for the teacher and student-learner. It is crucial to keep in mind that, like nature, humans can be unpredictable, spontaneous, but also inclined to conserve their energy.

REFERENCES

1. Banach, C. (1998), *Edukacja nauczyciela dla zreformowanej szkoły*, «Nowa Szkoła», 1998–1999, nr 6.
2. Bergson, H. (1957), *Ewolucja twórczości*, PWN, Warszawa.
3. Boorstin, D. J. (2002), *Twórcy. Geniusz wyobraźni w dziejach świata*, Książka i Wiedza, Warszawa.
4. Damski, G. (1996), *Innowacja*, [w:] *Słownik pojęć filozoficznych*, red. W. Krajewski, R. Banajski, SCHOLAR, Warszawa.
5. Denek, K. (2012), *Nauczyciel. Między ideałem a codziennością*, WSPiA, Poznań.
6. Grzesiak, J. (2010), *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele*, Konin.
7. Grzesiak, J. (2014), *Lekcje i diagnostyka psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, Konin.
8. Grzesiak, J. (red.) (2007), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja poprawy jakości kształcenia*, Kalisz – Konin.
9. Hohol, M. (2017), *Wyjaśnić umysł. Struktura teorii neurokognitywnych*, Kraków.
10. Kahneman, D. (2012), *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*. Media Rodzina, Poznań 2012.
11. Konopczyński, F. (*Komentarz: Edukacja dla innowacyjnej gospodarki: Polska* (16.11.214).
12. Kopaliński, W. (1967), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, wyd. 14 rozszerzone, Wiedza Powszechna, Warszawa.
13. *Słownik pedagogiki pracy*, red. L. Koczeniewska-Zagórska, T. Nowacki, Z. Wiatrowski, PAN, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź 1986.
14. Wenta, K. (2016), *Polska pedagogika małego dziecka w defensywie*, Zielona Góra.
15. Wołoszyn, S. (1964), *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, PWN, Warszawa.
16. *Wytyczne w zakresie wdrażania projektów innowacyjnych i projektów współpracy ponadnarodowych w ramach Programu Kapitał Ludzki*, w: Ustawa z dnia 6 grudnia 2006 r. oraz Dz.U. z 2009, nr 84, poz. 712 ze zmianami: o zasadach prowadzenia polityki rozwoju.
17. Żylińska, M. (2012), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Gdańsk.

Netografia:

18. Neuroedukacja – co to właściwie jest, czyli wszystko co musisz wiedzieć na pierwszy ogień. – Godmother [dostępność 25.IX.2023].

РЕАЛІЗАЦІЯ ЕМОТИВНОЇ ФУНКЦІЇ МІСЬКИХ ПЕЙЗАЖНИХ ОПИСІВ АНГЛОМОВНОЇ ПРОЗИ ПРОСОДИЧНИМИ ЗАСОБАМИ

The article highlights prosodic realisation of emotional function of urban landscape descriptions in English prose. The author believes that a certain combination of prosodic means in the descriptions under study is able to influence reader's/listener's emotions and feelings, which correlate with emotional-and-pragmatic potential of descriptive fragments on the perceptual and acoustic levels. The paper describes compilation of the experimental database, methodology of auditory and acoustic analysis. To calculate and define the level of emotional-and-pragmatic potential of English urban landscape descriptions the Kalyta-Taranenko criterion was used.

The article concludes that most of urban landscape passages are actualized with the high level of emotional-and-pragmatic potential regardless of their dynamic degree. Among the prosodic features, which enhance emotional function of urban landscape descriptions are variations of tempo and loudness, complex rhythm, wide/widened tonic range. The emotional and syntactic centers in English prose pictures of urban life are realised with high/mid rising and falling tones, sliding or broken scales.

Key words: *auditory analysis, acoustic analysis, English prose, emotional-and-pragmatic potential, the Kalyta-Taranenko criterion, urban landscape descriptions.*

Поліфункціональність є невід'ємною рисою не лише художнього тексту в цілому, а і його композиційних компонентів, до яких відносять також міські пейзажні описи. Проте, крім основної, текстотвірної функції, описи природи цього типу виконують й інші функції, серед яких важливе місце займає емотивна або психологічна функція. Пейзажна замальовка міста виступає одним із головних засобів у процесі породження образів природи [12, с. 54]. Додаючи суб'єктивний фактор до змалювання реального пейзажу й апелюючи таким чином до емоцій читача, письменник створює цілісний образ природи, який виражає багатогранність емоційно-психологічних відтінків внутрішнього світу не лише автора, але й персонажів [пасічник 17, с. 21]. У наведеному нижче описі Нью-Йорка перед читачем/слухачем постає панорама великого міста: «—It was` cold | and the \wind § 'knifed ` through § his 'thin `top-coat | and he `paused a ,moment § 'looking •over the ,city § the 'way a \general ,might ,survey § a` captured \country. || Traffic§ 'crawled ` beetle-like § in the `streets. || Far a ,way § 'almost 'buried in the ↑golden 'afternoon ,haze § the 'Bay •Bridge ` glittered § 'like a ↑mad 'man's mî rage. || To the \east §

'all but \downarrow lost ξ be'hind the 'downtown ,high- ,rises ξ the 'crammed and \uparrow dirty ,tenants ξ with their ,stainless, ξ 'still 'forest of $\uparrow T$,V ,areals.|| It was`better up ,here,|`better ξ than in the ,gutters||» [21, 150]. Головний герой спостерігає за повсякденним життям мегаполісу з почуттям переможця, що відображається у його порівнянні з генералом, який захопив місто (... 'looking •over the ,city ξ the 'way a ,general ,might ,survey ξ a`captured ,country. ||). Рутинність існування в нетрях Нью-Йорка з їхніми брудними перенаселеними будинками, схованими за багатоповерхівками (*To the ,east ξ 'all but \downarrow lost ξ be'hind the 'downtown ,high- ,rises ξ the 'crammed and \uparrow dirty ,tenants ξ with their ,stainless, ξ 'still 'forest of $\uparrow T$,V ,areals.||*) протиставляється пагорбу за містом, звідки відкривається картина нічного міського пейзажу й саме там головний герой відчувається краще (... *It was`better up ,here,|`better ξ than in the ,gutters||*). Автор передає суперечливі почуття героя за допомоги порівнянь яскраво освітленого мосту з видінням божевільного (... *the 'Bay •Bridge ,glittered ξ 'like a \uparrow mad 'man's mi`rage. ||*), телевізійні антени на будинках в перенаселених бідних районах зі сталевим лісом (*with their ,stainless, ξ 'still 'forest of $\uparrow T$,V ,areals.||*).

Вплив на емоції читача/слухача здійснюється під час взаємодії засобів різних мовних рівнів. Зазвичай, він сприймає мальовничі картини природи завдяки майстерному використанню автором одиниць лексичного й граматичного мовних рівнів. Проте озвучені міські описи природи також здатні викликати відповідні емоції в читача/слухача та створювати наочні й відчутні зображення оточуючого середовища художнього твору. На противагу лексичному наповненню [3, с. 232–238; 6, с. 51–56; 7, с. 87–91], граматичній будові [1, с. 114–123; 2, с. 39–41] пейзажних описів та використаним в них експресивним засобам [5, с. 40–44; 16], роль просодичного оформлення описів пейзажів міста у забезпеченні емоційного впливу на слухача потребує детального розгляду. Отже, метою даної праці є встановлення комплексу інтонаційних засобів, які сприяють емоційному впливу на слухача/читача, шляхом здійснення аудитивного та акустичного аналізу.

Задля коректного формування корпусу експериментального матеріалу було обґрунтовано робочу класифікацію пейзажних описів, де за провідну ознаку обрано їхню належність до типу місцевості (міські та сільські описи). Крім того, описові фрагменти поділяються на різновиди за видом ландшафту, порами року, часом перебігу доби, обсягом, за ступенем динамічності та позицією у структурі тексту та рівнем емоційного-прагматичного потенціалу [11, с. 165–169]. Беручи за основу сформульований А. А.Калитою [13, с. 8] принцип збереження емоційно-прагматичного потенціалу й виділені три рівні інтенсивності мовленнєвої актуалізації опису, ми

вважаємо, що міські пейзажні замальовки можуть мати високий, середній і низький рівні емоційно-прагматичного потенціалу. Також ми припускаємо, що його рівень тісно корелює зі ступенем динамічності, за яким описові фрагменти поділяються на статичні, статично-динамічні та динамічні.

Відповідно до розроблених програми та методики експериментально-фонетичного дослідження просодичного оформлення англійських пейзажних описів [10; 14; 15, с. 3–16; 18, с. 93–97] було здійснено аудитивний та інструментальний аналіз дібраних описових фрагментів. Аудитивний аналіз текстів міських пейзажних описів аудитором-фонетистом полягав у встановленні у межах описових уривків певних просодичних параметрів (мелодики, темпоральних характеристик, гучності, дистрибуції фразового наголосу). Крім того, аудитор-фонетист надавав інформацію щодо рівня емоційно-прагматичного потенціалу аналізованих фрагментів та інтонаційних засобів його реалізації.

Акустичний аналіз полягав у вимірюванні та реєстрації за допомогою комп'ютерної програми [22] таких акустичних параметрів: частоти основного тону, інтенсивності й тривалості. Отримані дані було використано для обрахування рівня емоційно-прагматичного потенціалу висловлень у межах пейзажних описів за формулою кількісного критерію Калити-Гараненко [13].

Корпус експериментального матеріалу складався з фрагментів, дібраних з британських фоноресурсів, озвучених професійними дикторами, та записів, озвучених дикторами-носіями мови. Сформована на цих підставах група дикторів складалася з 6 осіб віком 23–46 років, які є носіями літературної норми англійської вимови і мають університетську освіту. Запис експериментального матеріалу здійснювався у звуковій студії лабораторії Київського національного лінгвістичного університету. Під час запису кожна реалізація пейзажного опису певного типу начитувалася дикторами жіночої та чоловічої статі. Фрагменти експериментальних описів для запису на диск надавалися дикторам в однаковій послідовності.

Розгляд аудитором-фонетистом статичних міських описів природи засвідчив, що на просодичному рівні їхня статичність забезпечується сповільненим темпом, помірною гучністю, переважанням низьких спадних і висхідних термінальних тонів, чітким простим ритмом. Інтонаційне оформлення наведеного фрагменту може слугувати підтвердженням цьому: «*'Walking 'east on 'Rue des 'Petits , Champs, § 'Langdon 'felt a 'growing exçitement.|| He 'turned 'south onto 'Rue Riche , lieu, § where the 'air 'grew , sweet § with the 'scent of 'blossoming ,jasmine § from the 'stately 'gardens of the 'Palais Royal.||*» [19, 588–589]. В аналізованому описі міста домінуючим майже на всіх ядерних складоносіях є низький висхідний тон. Саме переважання такого кінетичного тону і надає наведеному опису певної монотонності. Перелік деталей паризького пейзажу переривають інтоногрупи, оформлені середньо-підвищеними спадними тонами (...*'Langdon 'felt a 'growing*

excitement.||; *from the 'stately 'gardens of the 'Palais (Royal.)*||). Такий прийом додає певної динамічності й дещо порушує монотонність пейзажного опису. Оформлення смислових груп цього уривку середньо-підвищеними спадними тонами у сполученні з помірною гучністю, сповільненим темпом і довгими паузами передає наростаюче захоплення головного героя від відчуття аромату жасміну в садах Пале Рояля. Репрезентований у такий спосіб опис викликає у слухача приємні емоції, почуття умиротворення, спокійного захоплення від споглядання столиці. Такі враження від прослуханого уривку створюються і завдяки їхньому лексичному наповненню, а саме дієслову *to grow*, яке передає поступове зростання захвату від картини паризької вулиці (*a 'growing excitement*) та посилення приємного запаху квітів (...*where the 'air 'grew 'sweet* § *with the 'scent of 'blossoming 'jasmine* §) й додає образності цілому опису природи, незважаючи на подальший розвиток подій. Крім того, аналізований фрагмент містить сенсорну лексику (*sweet, scent*), що деталізує мальовничу картину столиці Франції. Водночас графічне зображення руху тону в інтонограмах аудиторіями-фонетистами засвідчило наявність перепадів тональних рівнів на стиках ділянок інтонаційного контуру та на стиках ритмічних груп, складноосій однієї з яких вимовляється, із середньо-підвищеним кінетичним тоном, що сигналізує про семантичну вагу слова й певний ступінь емоційного забарвлення таких пейзажних описів. При цьому рівень емоційного-прагматично потенціалу даного міського опису трактувався як низький.

Статично-динамічним описам міського пейзажу притаманне зростання динаміки за рахунок скорочення тривалості пауз, перепадів темпу й гучності та відносної плавності ритму. Рівень емоційного-прагматично потенціалу цього різновиду описів варіює від низького до середнього й високого. Наведений приклад наочно демонструє перехід від статичності до динамічного стану: «*She is 'kind* § *and 'very 'beautiful.*|| *But she can 'be* ↑*so 'cruel* § *and it 'comes* ↑*so 'suddenly* § *and 'such 'birds* § *that fly,* § *'dipping and 'hunting,* § *with their 'small 'sad voices* § *are 'made* ↑*too 'delicately for the 'sea.*||» [20, 20]. Відносячи наведений приклад до групи статично-динамічних фрагментів, аудиторі наголошували на його складній структурі: статичному початку опису (*She is 'kind* § *and 'very 'beautiful.*||), який характеризується сповільненим темпом, модифікаціями гучності від помірної до зниженої, та його динамічному завершенню (*But she can 'be* ↑*so 'cruel* § *and it 'comes* ↑*so 'suddenly* § *and 'such 'birds* § *that fly,* § *'dipping and 'hunting,* § *with their 'small 'sad voices* § *are 'made* ↑*too 'delicately for the 'sea.*||), актуалізації якого властиве зростання темпу до прискореного та підвищення гучності на ядерних складноосіях та складах, виділених спеціальним підйомом. Акцентувалася увага й на подовженні тривалості паузи між цими частинами, яка сигналізувала про закінчення статичної частини опису й початок динамічної. Крім того, на корект-

не визначення належності даного опису до статично-динамічних уривків вплинуло його лексичне наповнення та граматична будова. Так, в аналізованому описі зареєстровано наявність дієслів на позначення різновидів руху (*to fly, to dip, to hunt*), які й надають фрагментові незначного ступеня динамічності. Підвищення рівня емоційно-прагматичного потенціалу від низького до середнього здійснюється за рахунок оформлення інтоногруп, в яких описується жорстокість та непередбачуваність морської стихії, високими спадними тонами (*But she can 'be ↑so \cruel §...; ... are 'made ↑too 'delicately for the \sea.*). Динамічності додає їхнє поєднання з прискореним темпом та перепадами гучності, що передає несподівану зміну стану моря, відтворюючи у такий спосіб початок шторму, а відтак перехід статичної частини до динамічної. На підвищення ступеню емоційності впливають вжиті в описі певні лексеми, виділені спеціальним підйомом (наприклад, ↑*so*, ↑*too*, що підсилюють різкий контраст між жорстокою стихією та слабкими істотами, захопленими нею). Така взаємодія одиниць різних рівнів, сприяє виникненню у слухача відчуття безпорадності перед морем і разом з тим сприйняття краси й величі водного простору.

У динамічних міських пейзажних описах зареєстровано різкі зміни темпу й гучності, у процесі передачі емоційної напруги зафіксовано більшу варіативність інтонації порівняно з вищеописаними видами картин природи.

Як показав аудитивний аналіз, динамічні уривки вирізняються високим і середнім рівнем емоційно-прагматично потенціалу, які характеризуються відповідним інтонаційним оформленням. У таких пейзажних описах саме одиниці сегментного й надсегментного рівнів забезпечують їхню емотивну функцію, що прослідковується у даному фрагменті: « *'Thunder \banged over,head,§ and 'now the ,rain § be'gan to ↑pour •down \harder.*» [21, 294]. Прискорення темпу й підвищення гучності на окремих ділянках картини природи виокремлюють інформативно важливу інтоногрупу (*'Thunder \banged over,head, §...*) у процесі опису негоди. Одиниці сегментного рівня також відіграють помітну роль у підвищенні рівня емоційно-прагматичного потенціалу. Так, голосний звук /{/ передає неприємний звук розкату грому (*banged*). Довгий голосний /O:/ асоціюється зі звуком великої зливи (*pour*). Такі особливості взаємодії засобів надсегментного й сегментного рівнів викликають у слухача неприємні відчуття, пов'язані із наростанням грози. Крім того, інтенсифікація семантично вагомої лексеми (↑*pour*) спеціальним підйомом сприймається як зміна гучності від помірної до підвищеної, що змінює рівень емоційно-прагматичного потенціалу наведеного прикладу на високий. Вирішальну роль у визначенні цього опису як динамічного з високим рівнем емоційності відіграє його тембральне оформлення: хрипкий голос мовця звучить напружено, передаючи лютування небесної стихії. Такі тембральні характеристики у комбінації зі сповільненням темпу в останній інтоногрупі (*... be'gan to ↑pour •down \harder.*») і чітким ритмом надають

негативної емоційності й дозволяють слухачеві передбачити подальший неприємний розвиток подій.

Узагальнюючи описані вище особливості інтонації міських пейзажних описів, зазначимо, що серед їхніх просодичних характеристик, які здатні впливати на рівень емоційного-прагматично потенціалу і таким чином забезпечувати емотивну функцію опису природи, виявлено: модифікації гучності і темпу, вимовляння окремих слів зі спеціальним підйомом задля виокремлення інформаційних центрів і семантично важливих слів, реалізація інтоногруп з високими або середньо-підвищеними спадними або висхідними ядерними тонами.

Метою акустичного аналізу була інструментальна перевірка даних, отриманих під час вивчення міських описів аудиторіями-фонетистами. У ході аналізу було встановлено, що емоційно-прагматичний потенціал варіює в міських англломовних описах природи з домінуванням високої зони, доля якої зростає у такій послідовності: статично-динамічні → статичні → динамічні (87,5%, 95,45%, 97,34% відповідно) [8, с. 21–24]. На нашу думку, така тенденція пояснюється провідною роллю інтонаційного оформлення відносно лексичного наповнення та граматичної будови міських пейзажів, а також односпрямованою взаємодією одиниць різних мовних рівнів.

Міські описи природи з високим рівнем емоційного-прагматично потенціалу, зазвичай, реалізуються з високою або підвищеною гучністю, швидким або прискореним темпом. Емоційні й комунікативні центри таких фрагментів оформлені високими або середньо підвищеними спадними й висхідними термінальними тонами, складним/змішаним ритмом, поступово спадною ступінчастою шкалою з порушеною поступовістю й широким або розширеним тональним діапазоном. Емоційні центри інтоногруп, які водночас є й піками емоційності всього опису, іноді інтенсифікуються внутрішньосинтагменною паузою, ковзною шкалою, високим або підвищеним тональним рівнем на цій ділянці

Крім того, в ході акустичного аналізу було виявлено значно меншу кількість описів, актуалізованих із низьким рівнем емоційного-прагматично потенціалу (статичні – 4,55%, статично-динамічні – 12,5%, динамічні – 2,66%) [8, с. 21–24]. У цьому випадку прослідковується зменшення відсоткової долі описів міста, реалізованих з низьким рівнем емоційності від динамічних до статичних і статично-динамічних. Поясненням цьому, на наш погляд, може бути збільшення ролі одиниць лексичного й граматичного рівнів в оформленні міських пейзажів. Серед типових просодичних ознак міських описових уривків з низьким рівнем емоційного-прагматично потенціалу відзначено помірні показники темпу й гучності, низькі алотони спадних та висхідних термінальних тонів, середній або звужений тональний діапазон.

В ході аудитивного аналізу аудиторіями-фонетистами виділяли міські пейзажні описи із середнім рівнем емоційного-прагматично потенціалу, що не

знайшло підтвердження під час здійснення акустичного аналізу. Проте, було зафіксовано незначну кількість статичних описових уривків, які за критерієм Калити-Тараненко знаходилися в зоні між нижньою межею високого та верхньою межею середнього рівня емоційного-прагматично потенціалу. Такі описи міських пейзажів віднесено до високої зони, оскільки їхнє лексичне наповнення, а саме вживання емоційної й оцінної лексики є провідним відносно їхньої інтонаційної організації.

Результати співставлення даних отриманих в ході аудитивного й акустичного аналізу міських пейзажних описів свідчать про те, поєднання одиниць всіх мовних рівнів здатне впливати на слухача/читача й викликати позитивні або негативні емоції. Особливого значення під час усної актуалізації описів міста набуває функціонування певних просодичних засобів, а саме: модифікацій темпу та гучності зі зростанням від помірної зони до швидкої/високої; складний ритм, реалізація емоційних та смислових центрів інтоногруп із ковзною або поступово низхідною ступінчастою шкалою з порушеною поступовістю, високими/середньо підвищеними алотонами висхідних/спадних термінальних тонів, з широким або розширеним тональним діапазоном. Як показав аналіз, варіювання рівня емоційно-прагматичного потенціалу в англomовних міських пейзажних описах не залежить від їхньої видової належності, оскільки всім досліджуваним видам притаманний переважно високий рівень емотивності з тенденцією до зростання її показників відповідно до ступеню динамічності досліджуваних уривків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альошина І. Г. Аналіз локативних прикметників французької та української мов (семантико-когнітивний аспект). *Типологія мовних значень у діяхронічному та зіставному аспектах*. 2007. Вип. 15. С. 114–123.
2. Бабакова О. В. Зв'язок семантики та граматичних значень дієслів звучання. *Нові виміри сучасного світу: матеріали I Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., м. Мелітополь, 16–17 вересня 2005 р. Мелітополь, 2005. Т. 1. Ч. 2. С. 39–41.*
3. Бобух Н. М. Полісемантична опозиція «світло-темрява» в поетичному контексті (на матеріалі української і болгарської мов). *Проблеми зіставної семантики*. 2005. Вип. 7. С. 232–238.
4. Богданова І. В. Функціонально-семантична категорія локативності у сучасній російській мові: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.02. Київ, 1998. 208 с.
5. Бохун Н. В. Мовностилістичні засоби створення портрета персонажа в творах іспанських письменників XIX століття. *Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики*. 2006. Вип. 9. С. 40–44.
6. Венкель Т. В. Особливості асоціативної номінації колірною простору в українській та англійській мовах. *Наукові записки. Серія «Філологічні науки (мовознавство)»*. 2000. Вип. 26. С. 51–56.

7. Гаценко І. О. Класифікація звуконаслідувальних слів за їх семантичними ознаками (на матеріалі англійської мови). *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія «Філологія»*. 2003. Т. 5. № 1. С. 87–91.

8. Гуменюк І. Л. Варіювання рівня емоційно-прагматичного потенціалу в англійських прозових описах природи. *Science and Education a New Dimension. Philology II (4)*. 2014. Issue 24. P. 21–24.

9. Гуменюк І. Л. Експериментально-фонетичне дослідження англійських прозових описів природи. *Вісник Черкаського університету. Серія «Філологічні науки»*. 2011. Вип. 213. С. 161–165.

10. Гуменюк І. Л. Інтонація пейзажних описів в англійській художній прозі (експериментально-фонетичне дослідження): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Херсон, 2017. 310 с.

11. Гуменюк І. Л. Систематизація ознак описів природи сучасної англійської прози. *Наукові записки. Серія «Філологічні науки (мовознавство)»*. 2009. Вип. 81 (2). С. 165–169.

12. Дятленко Т. І. Пейзаж як один із показників індивідуального авторського стилю (за творами І. Я. Франка). *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. 2006. Вип. 2. С. 52–55.

13. Калита А. А. Актуалізація емоційно-прагматичного потенціалу висловлення: монографія. Тернопіль: Вид-во «Підручники і посібники», 2007. 319 с.

14. Калита А. А. Система фонетичних засобів актуалізації смислу висловлювання: дис. ... доктора філол. наук: 10.02.04. Київ, 2003. 478 с.

15. Клименюк О., Калита А., Федорів Я. Методологія експериментально-фонетичних досліджень: теоретичні передумови, планування експерименту, представлення результатів. *Наукові записки Тернопільського педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія 8 «Мовознавство»*. 2001. № 2. С. 3–16.

16. Павкін Д. М. Образ чарівної країни в романах Дж. Р. Р. Толкієна: лінгвокогнітивний аналіз: дис. ... кандидата філол. наук: 10.02.04. Черкаси, 2002. 165 с.

17. Пасічник Г. П. Лексико-семантичні та структурні особливості тематично-описового дискурсу «природа» у творах письменників 18 – поч. 20 ст.: дис. ... кандидата філол. наук: 10.02.04. Львів, 2005. 212 с.

18. Стеріополо О. І. Статистичний аналіз експериментально-фонетичних даних. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія «Філологія»*. 2003. Т. 6. № 2. С. 93–97.

19. Brown D. *The da Vinci Code*. Croydon, Surrey: Bookmarque Ltd., 2003. 605 p.

20. Hemingway E. *The Old Man and the Sea. The Green Hills of Africa*. New York: Charles Scribner's sons, 2005. 320 p.

21. King S. *The Green Mile*. London: Penguin Books, 2007. 384 p.

22. Praat [Electronic Resource]: web site. URL: [http:// www.praat.org](http://www.praat.org). (дата звернення 3.01.2017).

Микола ЗИМОМРЯ
(Дрогобич, Україна)
Іван ЗИМОМРЯ
(Ужгород, Україна)

ДЖЕРЕЛА ТВОРЧИХ УСТРЕМЛІНЬ ОЛЕКСАНДРА АСТАФ'ЄВА: ПАРАДИГМА ГУМАНІСТИЧНИХ ІДЕАЛІВ

This study is dedicated to the life and work of the famous Ukrainian literary scholar, pedagogue, reviewer, poet and translator Oleksandr Astafiev (1952–2020). Oleksandr Astafiev holds a particularly prominent place among the most distinctive figures in Ukrainian humanities of the last decades of the 20th century and the first third of the 21st century. Oleksandr Astafiev's contribution to Ukrainian science and literature will inspire future researchers to «break through» frozen topics, draw attention to new concepts, and distinguish the genuine from imitation in the publication of findings in favor of scholarly integrity. His lessons have had and will continue to have significant productivity in the future.

Олександр Астаф'єв посідає особливо примітне місце поміж найбільш виразних особистостей стосовно української словесності останніх десятиліть ХХ і першої третини ХХІ ст. Адже якої ділянки не торкалося б Його перо, повсюди він потужний. У першу чергу, як вчений-літературознавець, поет-новатор, перекладач. До цього слід долучити ще й такі грані Його таланту, як проза, публіцистика, критика, краєзнавство, народознавство, культурознавство, бібліографія. Логістично все творить цілісність з проекцією на українознавство та полоністику. Варто підкреслити тут першорядну цінність монографії академіка НАН України Ростислава Радишевського: «Олександр Астаф'єв. Життя і творчість» (Київ, 2021). Її сторінки переконливо орієнтують читача на життєвий і творчий шлях нашого визначного сучасника. Прочитання названої книжки принесе користь кожному, хто тямиться і на словесному ремеслі, і на високому мистецтві слова, і ширше – в царині жанрового розмаїття, макро-й мікроаналізу, власне, змісту твору та сутності слова. Усі її складники – «Біографічне тло» (с. 5–14), «Наукова діяльність» (с. 15–84), «Поетична творчість» (с. 85–130), «Художня проза» (с. 131–157), «Перекладацькі зацікавлення» (с. 158–184) – розкривають детально й аргументовано всю глибину філологічно-естетичної ерудиції Олександра Астаф'єва, а звідси – і сенс наукової та творчої діяльності. До слова, один з авторів цих рядків (М. З.) мав за честь мати кілька публікацій з Ростиславом Радишевським у співавторстві, у т.ч. про Олександра Астаф'єва («Сольність його духовності: Олександр Астаф'єву – 60» // Студії з україністики. Випуск 10. Література. Соціум. Епоха. Ювілейний збірник на пошану доктора

філологічних наук, професора Олександра Астаф'єва. Київ-Дрогобич, 2012, с. 9–37).

Внесок Олександра Астаф'єва у загальноукраїнську науку та в українське письменство спонукатиме наступних дослідників «проривати» застигли теми, привертати увагу до нових концептів і розмежування справжнього від імітації оприлюднення знахідок на користь кон'юнктури. Його уроки мають і матимуть потужну плодотворність у майбутньому. На жаль, 29 жовтня 2020 року завершилося життєве коло великої Людини.

Олександр Астаф'єву судилася особлива Доля. Самобутність позначена й днем народження – 10 серпня 1952 року – у стінах сталінського ГУЛАГу на мисі Лазарева Хабаровського краю... Там в'язні втілювали в життя один із грандіозних сталінських проектів – зводили міст через Нівельську затоку, який мав з'єднати материк із Сахаліном. За різними підрахунками, тоді загинуло від 100 000 до 600 000 осіб. Матері поета Катерині Оницьак (1928–2015), пощастило вийти живою з цього пекла. На 13 червня 1953 року, тобто після смерті Сталіна, відбулося оголошення амністії і закриття «проекту століття»; а водночас і трагічна подія: просто на палубі пароплава «Микола Гоголь», що прямував до Хабаровської залізниці, урки вбили поетового батька, талановитого музиканта Григорія Астаф'єва...

У майбутньому Олександр Астаф'єв не раз повертатиметься до цієї трагічної днини. Вона лягла в основу поеми «Графа анкети», цикл віршів «Зелений клин». Після трагічної батькової смерті майбутній поет разом із матір'ю переїхав у село Вовківці Борщівського району, що на Тернопільщині. Тут жила родина матері, яку депортували з Польщі після закінчення Другої світової війни. Про дитинство годі щось казати – його не було. Згодом закінчив Український поліграфічний інститут (нині – Українська академія друкарства) у Львові, здобув фах журналіста. У Києві, в Інституті літератури імені Т. Г. Шевченка НАН України захистив кандидатську (1990) та докторську (1999) дисертації з теорії літератури. З 1996 року його як провідного українського професора запрошуюють читати лекції в університетах Польщі (Варшава, Ченстохова, Катовіце), Грайфсвальда, Люнебурга (Німеччина), Будапешта (Угорщина), Сорбонни (Франція) та ін. В особі Олександра Астаф'єва ми мали авторитетного українського літературознавця, у першу чергу, теоретика літератури, компаратвіста, славіста, а також поета, прозаїка, перекладача, публіциста, культурно-громадського діяча. А ще авторитетного педагога вищої школи, професора кафедри теорії літератури та компаративістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка; члена Національної спілки письменників України (1992), Міжнародного Пен-клубу (2008).

Письменницький шлях О. Астаф'єва розпочався на зламі 70-х. Його перу належить ціла низка поетичних книжок: «Листвяний дзвін» (1981), «Заручини» (1988), «Слова, народжені снігами» (1995), «Зблизька і на відстані»

(1996, 2-е вид. 1999); «На київськiм столi» (Київ, 2005), «Близнюки мої, очі» (2007), «Каталог речей» (2008), «Львів. До запитання» (2008), «На березі неба» (2013), поетичної трилогії «Турбулентна зона»: «Трагічна помилка небес» (2016, ч. 1), «Горіхові револьвери!» (2018, ч. 2), «Сухі дощі» (2019, ч. 3). Ліричні твори склали збірку поезій в польськомовних перекладах визначного науковця, поета й перекладача Тадея Карабовича «*Słowa, urodzony śnieg*» (Люблін, 2017). Це видання принесло йому, за зізнанням поета від 3 вересня 2020 року, «максимальну радість». Загалом творча співпраця Олександра Астаф'єва з Тадеєм Карабовичем заслуговує на цілісну студію, яку ми вже здійснили і плануємо опублікувати найближчим часом.

Окрім польськомовних інтерпретацій, твори письменника перекладені англійською, німецькою, французькою, болгарською, російською, білоруською, грузинською мовами. У цьому контексті доцільно увиразнити заслуги й Олександра Астаф'єва як талановитого інтерпретатора творів багатьох носіїв зарубіжної літератури. Він переклав, приміром, з англійської – твори Езри Павида, Томаса Стернза Еліота, Вільяма Вільямса, Роберта Ловелла, Роберта Фроста, Сільвії Плат, з арабської ліриків V–XVIII ст.; зі старонімецької та латини – пісні вагантів і мінезингерів; твори Йоганна-Вольфганга Гете і Райнер-Марія Рільке, зі старофранцузької – поезії провансальських трубадурів; з французької – твори Віктора Гюго, Гійома Аполлінера, Жака Превера, Рене Шара; з польської – «Кримські сонети» Адама Міцкевича (окреме вид. 2006) та його балади, окремі твори Зигмунта Красінського, Юліуша Словацького, Болеслава Лесьмяна, Ярослава Івашкевича, Юліана Тувіма, Леопольда Стаффа, Кароля Войтили; з болгарської – поезії Пенчо Славейкова, Пейо Яворова, Деньо Денева; з чеської – лірику Вітезслава Незвала і Костянтина Бібла; зі словацької – твори Лацо Новомеського; з білоруської – поетичні твори Янки Купали, Максима Богдановича, Алєся Резанова; з російської – Володимира Соловйова, Анни Ахматової, Марини Цветаєвої, Володимира Маяковського, Велемира Хлебникова; з вірменської – Аревшата Авакяна... Його переклади увійшли до «Антології світової поезії», антологій та хрестоматій із зарубіжних літератур, друкувалися у журналі «Всесвіт», перекладних збірках окремих авторів, збірниках і часописах, збірках поетичних творів автора.

Як вчений з розмаїтими творчими устремліннями Олександр Астаф'єв був прихильником структурно-семіотичної естетики. Її ідеї він плідно застосовував для вивчення та інтерпретації історії літератур слов'янського світу, зокрема, українського та польського народів-сусідів, а саме в іпостасях теорії літератури та компаративістики. Після проголошення незалежності України нової історичної якості набули культурні взаємозв'язки між Україною та Польщею. Цій проблематиці присвячені статті О. Астаф'єва «Україна – Польща: досвід, впливи, збагачення» (1999), «Польсько-український літературний діалог» (1999), «Польсько-українські літературні

взаємини» (2000), «Творча енергія дружніх взаємин» (2002), «Свято в Ченстохові: український контекст» (2008), «O dialogu kultur: Ukraina – Polska w literaturze» (2009) та ін. Примітно, що з-поміж багатьох питань, які цікавлять ученого, виділимо проблеми теорії і практики художнього перекладу з польської на українську і навпаки. Вони порушені у навчальних посібниках О. Астаф'єва «Основи літературної компаративістики», «Теорія і практика українського перекладу» (обидва – Київ, 2007, у співавтор.), «Компаративний аналіз художнього перекладу» (Київ, 2008, у співавтор.), його окремих статтях: «Поезія Кароля Войтили» (2003), «Кримські сонети» Адама Міцкевича як українська версія та інтертекст» (2005), «Про Євгена Маланюка, вписаного в польський пейзаж» (2006), «Компаративістичні уроки Ігоря Качуровського» (2006), «Українські переклади «Кримських сонетів» Адама Міцкевича» (2008), «Доробок під знаком взаємодії культур» (2009), «Символіка, семантика і функція імені в художньому творі» (2009). До того ж у науковому доробку О. Астаф'єва є чимало статей, присвячених «польським зацікавленностям» українських учених Володимира Резанова, Євгена Рихліка, Уласа Самчука, Дмитра Чижевського, Дмитра Донцова, Євгена Маланюка, Юрія Липи, Юрія Косача, Юрія Шевельова, Івана Кошелівця, Петра Одарченка, Романа Бжеського, Ігоря Качуровського, Василя Чаплєнка, Богдана Кравцева та ін. У цьому ключі вагома така студія О. Астаф'єва, як «На емігрантських перехрестях: рефлексія наукова і поетична», що вміщена у праці «Образ і знак: українська поезія у структурно-семіотичній перспективі».

Значний внесок О. Астаф'єва в ділянці українсько-польських культурних взаємодій. Він упорядкував цілу низку художніх видань: «Адам Міцкевич. Вибране. Шкільна хрестоматія» (Київ, 2005); «Адам Міцкевич. Кримські сонети» (Київ, 2005); наукових збірників «Поляки в Ніжині» (Київ, 2002, вип. 1), «Київські полоністичні студії. Gente Ruthenus nationale Polonus. Symbolae in Honorum Rostyslav Radyshevs'kyj» (Київ, 2008, вип. 10). За його редакцією побачила світ книжка «Юліан Тувім. Вірші для дітей. Пер. з пол. М. Ігнатенка» (Київ, 2001).

Ужинок Олександра Астаф'єва-вченого – це передусім 12 монографій, ґрунтовних літературознавчих праць. Найважливіші з аналогічних видань: «Стилізація» (1998); «Лірика української еміграції» (1998); «Образ і знак» (2000); «Тема голодомору в українській літературі: спроба екзистенційного аналізу» (Грайфсвальд, 2004), «Поети» Нью-Йоркської групи» (2005) та ін. У його різножанровому доробку – роман, повісті, оповідання. Буквально на зламі його життєвого поступу надійшла до читача велика збірка прози та есеїстики «Коли люди стають деревами» (2019, 535 с.), що може сприйматися своєрідним продовженням проблематики, закроєної на сторінках книжки «Орнаменти слова» (2011, 408 с.), яку – з пропозиції її творця – упорядкував один з авторів цих рядків. Звідси – миттєвість для своєрідної рефлексії – несподіваний автограф на титульній сторінці збірки «Львів. До запитання»:

«Миколі Зимомрі – від автора. Таке враження, що у нас на два тіла – одна душа. Ол. Астаф'єв. 13.06.2008, Київ».

Чому Доля принесла визначній Людині так багато випробувань. Тривоги множилися, але, на щастя, поет боронився, як тільки міг! Лишень упродовж кількох років (2016–2020 з-під його пера благословилося на світ тисяча поетичних рядків! Так побачили світ потужні змістом збірки: «Трагічна помилка небес» (623 с.), «Сухі дощі» (495 с.). Останні прижиттєві видання – це перлини ліричного вибуху, позначені красою справжнього почуття; до болю щирого, до немислимої межі правдивого! Без сумніву, Олександр Астаф'єв як поет і вчений мав свою улюблену ниву, де творчі вподобання слугують певним ідентифікатором його покликання. Воно позначене під пером О. Астаф'єва образом пам'яті. Так, це й закономірно. Адже про його драматичну долю і поневряння одержимої Матері знято документальний фільм «Три колоски» (режисер – Сергій Цимбал), який викликав великий резонанс серед глядачів.

Стоп-кадр: Олександр Астаф'єв – лауреат літературних премій імені Бориса Грінченка (1995), Михайла Коцюбинського (2001), Всеукраїнської літературної премії імені братів Богдана та Левка Лепких (2009), Міжнародної премії в галузі художнього перекладу імені Остапа Грицяя (2010), імені Якова Гальчевського (2020). Нагороджений знаком «Відмінник освіти України» (1999), Почесною грамотою Міністерства освіти і науки України (2000). Удостоєний медалі Всеукраїнського товариства «Просвіта» імені Тараса Шевченка «Будівничий України» (2001), Золотою медаллю Польської Академії, м. Ченстохова, Польща (2008), «Подяки Президента України» «за вагомий внесок у розвиток Української держави» (2009), Почесної грамоти Київської міської державної адміністрації (2011), ордена св. Кирила і Мефодія (2015), нагрудного знака «За наукові та освітні досягнення» (2016). Хто знає, але цілком можливо, що образ пам'яті спричинив ще одну світлу радість для поета: 25 січня 2020 року Олександр Астаф'єв був відзначений Міжнародною премією імені Вільгельма Магера (1909–1945; Німеччина) «за видатні досягнення в гуманістичних устремліннях, а саме в галузях – літературознавство, поезія та переклад – за 2020 рік». До речі, тоді ж лауреатами стали й Олександра Німилович та Олена Юрош (1971–2021) за працю «Едуард Мертке. Шість експромтів на теми українських народних пісень». Останній факт особливо порадував Олександра Астаф'єва. Він висловив своє задоволення, бо ж саме німецькому композитору Едуарду Мертке (1833–1895) належить обробка 200 українських народних пісень, записаних у 1864 року з уст Марка Вовчка (1833–1907), коли авторка «Народних оповідань» перебувала на землях Німеччини.

До речі, у присутності Олесі Наумовської, вченого секретаря спеціалізованої ради Київського національного університету ім. Тараса Шевченка, одному з авторів цього матеріалу (М. З.) судилося 3 вересня 2020 року вру-

чити Олександрю Астаф'єву згадану винагороду, власне, від імені фундації імені Вільгельма Магера. Поет, ослаблений невиліковною хворобою, тихо продекламував свою строфу:

І сонця благодать. Як до ікони,
до неї тягнуть душу сприйняття.
І очеретів ніжні камертони
вбирають сутність щастя і життя...

Велемовна закономірність: Олександр Астаф'єв ніколи не шукав блискіток із «золотим промінням». Він був далеко від подібного накипу. Неодноразово злітало з його уст свідчення про те, що прибережна піна, як правило, швидко висихає, якщо засвітить яскраве сонце. Навкруг полишиться тільки те, що має значущість. А ще – Ікарові крила для далекого польоту. Звісно, коли б той політ супроводжував теплий дощ, то на одну умову стало б менше. Для птаха. Але не для людини, якій випадає нерідко пізнати безліч залежностей. Що ж, це самобутній діалог між правдою життєвою й правдою художньою. До останньої належить і те, що творить традиційну фактуру для руху. Приміром, у 20-их роках ХХ століття в Київському університеті розвивається традиція участі у навчальному процесі поета-вченого (poeta-doctus), яка була закладена ще в Острозькій та Києво-Могилянській академіях. Творчість п'ятірного грона неокласиків (Микола Зеров, Освальд Бургардт, Павло Филипович, Михайло Драй-Хмара, Максим Рильський) відкрила перед читачами і студентами нові сфери, де в єдиний органічний синтез поєднувалися поетичний талант, знання, перекладацька майстерність, приправлені естетизмом як вищою життєво-ціннісною орієнтацією.

Але згадка про Ікарові крильця не випадкова. Наприклад, шлях Олександра Астаф'єва до Київського університету був не простим. Закінчивши 1969 року Борщівську середню школу № 2, служив у війську. Спроба вступити у 1970 році до столичного Храму над Дніпром не вдалася. Проте жадоба знань привела юнака до Українського поліграфічного інституту імені Івана Федорова у Львові (нині Академія друкарства), де вступив на редакційно-видавничий факультет. Стає учнем Мартена Феллера (1933–2004), відомого мовознавця і теоретика, який на засадах структуралізму обґрунтував теорію літературного редагування і виклав її у своїх монографіях. Складний понятійний апарат учителя Олександр Астаф'єв засвоїв без труднощів, оскільки до цього часу вже простудював «Енциклопедію філософських наук» і «Науку логіки» Гегеля.

Звісно, поглиблене вивчення цих та інших праць припадає на роки аспірантури в інституті літератури ім. Т. Шевченка НАН України (1982–1985). У періодиці з'являються його статті про творчість Івана Франка, Олександра Довженка, Осипа Маковея, Мирослава Ірчана, Юліуша Словацького, Войцеха Жукровського, Алєся Рязанова, рецензії на книги Клавдії Фролової, Ярослава Ісаєвича, Володимира Каліки, Майї Білан, Романа Качурівсь-

кого, Бориса Демкова, Василя Ярмуша, роздуми над «Тлумачним словником української мови» в 11 т., огляди історичної і дитячої прози, памфлети і фейлетони. Він бере участь у наукових конференціях, Міжнародному з'їзді славистів (1983).

Після завершення аспірантури Олександр Астаф'єв за скеруванням Міністерства освіти України стає викладачем Ніжинського державного педагогічного імені Миколи Гоголя, захищає кандидатську дисертацію з проблем української лірики, отримує звання доцента. Ніжинський період життя (1986–2001) – бурхлива і дуже насичена сторінка наукової, художньої і громадської діяльності вченого. Про віхи його кар'єрного зростання, авторитет ученого і поета, громадську активність як голови Ніжинського товариства «Просвіта» ім. Т. Шевченка, засновника і редактора газети «Просвіта», керівника інститутської літературної студії, директора Центру гуманітарної співпраці з українською діаспорою, який був відкритий у Ніжині в 1999 році за постановою Кабінету Міністрів України, промовисто пише у своїх книгах професор Григорій Самойленко. У монографії «Літературне життя Чернігівщини в XII–XX ст.» (2003) дослідник зазначає: «З 1986 р. О. Астаф'єв працював у Ніжині доцентом кафедри української літератури, захистив докторську дисертацію (1999) і став професором. В його творчості чітко визначились три основні напрямки: поетична, дослідницька і організаційно-видавнича. І в кожній із них він проявив себе оригінальним, самостійним і талановитим... Саме О. Астаф'єв постановив за мету відновити історичну справедливість щодо письменників діаспори, повернути їх твори до скарбниці національної культури, дати можливість нашим сучасникам побачити, яка велика культурна національна спадщина існує поза межами нашої країни» (с. 312–313). У статті «Українського цвіту – по всьому світу» («Рідна школа», 2000, № 8) Олександра Астаф'єва закритою темою, що пов'язана безпосередньо з його діяльністю. Йдеться про те, що від 1993 р. товариство «Просвіта» ім. Т. Шевченка Ніжинського педінституту спільно з кафедрою української літератури розробило культурно-видавничу програму «Літературна діаспора», мета якої: відновлення історичної справедливості щодо письменників діаспори, силоміць вилучених з літературного процесу; повернення їхніх творів скарбниці національної культури; видання наукових і художніх творів українських письменників-емігрантів; наукова інтерпретація їхнього доробку і визначення його місця в історії української культури; вивчення архівних матеріалів; творчі контакти з письменниками і вченими зарубіжжя. Головними причинами появи цієї програми стали відповідна переоцінка цінностей на зламі ідеологічних систем, потреба подати об'єктивну картину літературного процесу (с. 43). З цієї ж таки статті дізнаємося, що газета «Просвіта», вперше в Україні повернула читацькому заголові імена Петра Одарченка, Івана Кошелівця, Ольги Мак, Анатолія Калиновського, Леоніда Полтави, Марії Юркевич, Олександра Бондаревського, Ігоря Качуровського, Федора Великохатька, подала їхні літературні портре-

ти, фрагменти творів. Відгуки на газету з'явилися у журналах «Визвольний шлях» (Лондон), «Слово і час» (Київ), газетах «Українська думка» (Лондон), «Національна трибуна» (Нью-Йорк), «Мета» (Філадельфія), «Літературна Україна» (Київ) та ін. На запрошення «Просвіти» і кафедри української літератури Ніжин відвідали Ігор Качуровський, Ольга Мак, Іван Кошелівець, Емма Андіївська, Яр Славутич, Омелян Коваль, Омелян Кушпета, Марта Бжеська – донька Романа Бжеського та ін. Гості виступили перед студентами, прочитали спецкурси.

Олександр Астаф'єв підкреслював: «Спільно з видавництвом «Смолоскип» було організовано збір літератури для бібліотеки Ніжинського педінституту. Надійшло близько 500 видань – з Бібліотеки Конгресу США, видавництва «Смолоскип», фундації Івана Багряного (голова Анатолій Лисий), приватних збірок Петра Одарченка, Ольги Мак, Ігоря Качуровського, Омеляна Кушпета, Осипа Довбуша, Яра Славутича, Романа Кухаря, Михайла Лося, Михайла Івасіва та ін. Почалося поглиблене вивчення архівних матеріалів, які стосуються творчої спадщини письменників-емігрантів. Ніжинські науковці працювали у варшавських і київських бібліотеках і архівах, досліджували архіви Володимира Винниченка, Івана Багряного, Василя Барки, Євгена Маланюка, Олега Ольжича, Юрія Клена, Юрія Липи та ін. Емігрантську літературу введено до циклу актуальних літературознавчих проблем... Написано низку досліджень та бібліографічних статей про письменників української діаспори та їхню творчість. При кафедрі української літератури відкрито аспірантуру; проблеми історії і поетики еміграційної літератури в нашому вузі є одними з пріоритетних» (с. 43).

Так постала видавнича програма «Література української діаспори», саме в її рамках за редакцією Олександра Астаф'єва вийшло понад 30 книг письменників українського зарубіжжя: «Лексика» і «Фігури і тропи» Ігоря Качуровського (1994, 1995), «Творчість Володимира Винниченка», «Шевченкова постика» Яра Славутича (1995, 1996), «Шевченкознавство на Україні в 1961–1981 роках» Петра Одарченка (1995), «Силуети», «Листи письменників», зб. 2–5 Дмитра Нитченка (1996, 1998, 2001), «Живі в моїй пам'яті», «До джерел драматургії Лесі Українки» (1998, 2000), науковий збірник «Лірика Яра Славутича» (1996, перевид. 2000), художні твори письменників-емігрантів: повісті «Поцейбіч борсань», «Тиверська провесинь», зб. оповідань «Верхів'ями буднів» Р. Володимира (1995-1998), антологія «Вікно в українську поезію» Ігоря Качуровського (1997), збірка поезій «Мастат» Яра Славутича (1997) та ін.

Проф. Григорій Самоїленко слушно наголосив: «О. Астаф'єв не тільки вводить ці імена в літературний обіг сучасного творчого процесу, а й дає можливість читачам познайомитися з їх творами... Багатогранна праця О. Астаф'єва залишила великий слід у літературному житті Чернігівщини. Тож не випадково, що дві обласні премії – імені Б. Грінченка (1995) та М. Коцюбинського (2001) були присуджені саме йому» (с. 313). Отже, ще в

Ніжині в особі О. Астаф'єва органічно поєдналися, з одного боку, наукова діяльність, з іншого – художня, саме вони розвивали культуру душевних сил нашого колеги і розкривали його активність, яка підносила його над іншими.

У бібліографічному покажчику «Викладачів Ніжинської вищої школи» (2005) зафіксовано 150 позицій наукових і 30 художніх наукових праць, які опублікував О. Астаф'єв у 1996–2001 роках. Серед найголовніших наукових праць слід назвати розділ у навчальному посібнику «Вивчення творчості Пантелеймона Куліша в школі» (1993), а також окремі книги і брошури: «Нарис життя і творчості Ігоря Качуровського» (1994), «Петро Одарченко. Штрихи до літературного портрета», «Поети Нью-Йоркської групи» (обидві – 1995), «У пошуках світової гармонії: Григорій Сковорода і Юрій Клен» (1996), «Апокаліпсис Євгена Маланюка» (1997), монографії «Стилізація» (1998), «Лірика української еміграції: еволюція стильових систем» (1998), «Образ і знак. Українська еміграційна поезія у структурно-семіотичній перспективі» (2000).

Давно на часі характеризувати художню творчість Олександра Астаф'єва у всій повноті. Проте тут варто зауважити: вона загалом аргументовано розкрита у статтях Семена Шаховського, Степана Крижанівського, Павла Сердюка, Ігоря Качуровського, Степана Реп'яха, Романа Кухаря, Ірини Дибко, Ростислава Радишевського, Марії Моклиці, Мирослави Гнатюк, Зоряни Лановик, Мар'яни Лановик та ін. Приміром, Григорій Самойленко дійшов слушного висновку: «Поетичним творам Астаф'єва притаманні емоційна насиченість, самобутність художніх засобів, різноманітність форм. Як поет він еволюціонував від неоромантизму та імажинізму до експресіонізму й сюрреалізму» («Енциклопедія Сучасної України», 2001, т. 1, с. 759).

Спроба застосувати структуралістську методологію до прочитання й інтерпретації поезії української еміграції була зумовлена двома причинами. По-перше, це дуже відчутний романтичний психологізм, який опирався на традиції Шарля Сент-Бева і ставив знак рівності між «внутрішнім світом» автора і змістом його твору. По-друге, позитивістське літературознавство, яке в незалежній Україні ще ніяк не хотіло здавати своїх позицій. Завдання, яке поставив перед собою Олександр Астаф'єв у монографії «Лірика української еміграції: еволюція стильових систем» (1998), було сформульоване так, щоб витлумачити поетичні феномени українського зарубіжжя не через їх емпіричну природу (історію, біографію, соціальну причинність явищ, повноту вираження життя), бо вона вже вичерпала свої можливості, а через потребу помітити в їхній основі іманентні абстрактні єдності («мови», «коди»), і відповідно формалізувати їх за допомогою структурно-семіотичних методів. Цей підхід уже було апробовано у статтях Клода Леві-Стросса «Структура і форма. Роздуми над однією роботою Володимира Проппа» (1960), і «Кішки Шарля Бодлера» (разом із Романа Якобсоном, 1960), і до-

ведено до логічного завершення у літературній семіології Альгїрдаса Греймаса («Структурна семантика», 1965; «Про зміст», 1971; «Мопассан, семіотика тексту», 1976) та ін. Зокрема, в основі монографії Олександра Астаф'єва «Лірика української еміграції: еволюція стильових систем» лежать два висхідні принципи: 1) принцип структурного пояснення стильових моделей поезії українського зарубіжжя і 2) гіпотеза про несвідомий характер їхньої структури.

Саме ці принципи допомогли вченому провести різницю між структуралізмом і герменевтикою. Структуралізм за висхідний момент інтерпретації явища бере його наукове пояснення: зіштовхуючись із одиничними явищами, він прагне встановити той загальний закон («причину»), що панує над окремими фактами. Герменевтика ж відштовхується від ідеї розуміння явища, проникнення у мотиваційний, інтенціональний рівень людської діяльності або за рахунок психологічного «вживання» в нього, або ж за рахунок з'ясування семантики і її результатів – знаків, знакових утворень. Герменевтика встановлює з літературою суб'єкт-об'єктні, «діалогічні» відношення, а структуралізм – суб'єкт-об'єктні, предметно пізнавальні. Герменевтика розмовляє з літературою, а структуралізм а мовить про неї. Герменевтика експлікує та інтерпретує неявні змісти, а структуралізм описує загальнозначущі закони. Структуралістське несвідоме, за словами Жака Лакана, організоване «як мова», хоча воно й не тотожне «побудові», «планові» чи «каркасові» об'єкта дослідження. Несвідома структура – це формотвірний механізм, який породжує всі продукти соціально-символічної діяльності людини (мовні факти, ритуали, феномени мистецтва і т.д.). Класичний приклад такої структури – фонологічна система природної мови, яку не усвідомлюють суб'єкти і яка перебуває поза емпіричним спостереженням. Це віртуальний варіант, явлений у множинності різних фонічних втілень, конструкт, який можна аналітично виділити із плину живої мови. Згадаймо Клода Леві-Стросса, який простежує «правила обміну» у первісному суспільстві і доводить, що вони безсуб'єктні, трансіндивідуальні, бо перебувають поза межами свідомості індивідів. Олександр Астаф'єв переносить дослідницьку проблематику із сфери суб'єктності і свідомої інтенціональності на несвідомий рівень людського мислення. Думку про несвідомий характер структури поетичних феноменів він ілюструє ідеєю вторинних моделюючих систем Юрія Лотмана, запозичаючи в нього три ключові категорії: естетику тотожності (текст як світ), естетику протиставлення (світ як текст) і естетику синтезу (текст як текст).

У підсумку методологія Олександра Астаф'єва відрізняється від попередніх підходів тим, що 1) замість історично-соціального детермінізму творів поезії української еміграції акцентує на іманентному детермінізмі її структури, 2) розглядає поетичні феномени як динамічну подію, 3) подає семантичний вимір творів, 4) враховує цільові настанови авторів та їх інтенцію, 5) простежує комунікативну ситуацію, адресованість текстів, контекст тощо.

У найзагальнішому плані вчений виділяє три синхронно-діахронні дискретні стани динаміки стильових систем поезії ХХ ст. українського зарубіжжя: а) референтної або ж іконічної (адресно-комунікативної) лірики; б) немімесисної (творів з обмеженою референтністю); в) нереперентної (безадресно-некомунікативної), розмежування між якими мислиться у вигляді інверсії та конверсії.

У першому розділі «Система референтної (адресно-комунікативної) лірики дослідник розглядає ті стильові моделі, що відтворюють життя у формах «самого життя»; їх структурний принцип найкраще передає можливість співвіднесення зображеного із зображуваним та читацької рецепції тексту. На одному полюсі такої поезії – застигли системи персонажів і вічних образів, на іншому – розкутість, імпровізація художньої творчості, намагання усю різноманітність живого матеріалу запроторити під комбінацію знайомих читачеві формальних елементів. Поєднання крайньої несвободи та крайньої свободи саме й характеризує естетику тотожності (Астаф'єв О. Лірика української еміграції: еволюція стильових систем. К., 1998. С. 27–28). На його переконливу думку, всі описані стильові системи відрізняються одна від одної мірою імпровізації. А спільним у них є те, що вони: 1) сприймають мову як світ, як адекватну картину дійсності, 2) усвідомлюють світ смислів як продовження фактичної дійсності, 3) зливають воедино зображене із зображуваним і 4) надають знакам референтного статусу.

Крім цього, у них єдиний семіотичний концепт – художній образ, точніше – ікон (зображене). Він реставрує предмет у його цілісності, об'єднує дані, що поступають через різні чуттєві канали зв'язку людини зі світом (зір, слух, запах, смак, дотик). Така поезія виконує референтну (або іконічну, зображально-спілкувальну) функцію, вона спирається на лінійність (послідовність, градацію) мови і лінійність вибудованого у тексті світу як його експліцитну властивість, атрибут.

Дослідник характеризує специфіку референтного художнього образу: 1) він синтетичний, створений за рахунок цілого комплексу чуттєвих сприймань, серед яких домінують зорові враження, 2) у його структурі потенційні аспекти знака – означник та означуване – не сформовані й не розділені, 3) він більше пов'язаний з об'єктами дійсності, а не з категоріями смислу, 4) сфера побутування образів – суспільна свідомість, де вони постають суб'єктивно забарвленими й обростають асоціаціями, 5) образ може бути наявним у свідомості лише за умови видалення об'єкта з поля прямого сприйняття, 6) образ – модель дійсного об'єкта, взятого у його цілісності, але він не може цілковито збігатися з ним, 7) відхилення образу від прообразу (матеріального субстрату) має межу, зумовлену межами класу (Астаф'єв О. Лірика української еміграції: еволюція стильових систем. К., 1998. С. 29). Автор подав розгорнуту характеристику творів, що приналежать до неокласицизму (Юрій Клен, Олег Ольжич, Олена Теліга, Святослав Гординський, Ігор Качуровський), необароко (Євген Маланюк, Теодор Курпіта,

Василь Барка, Юрій Косач, Вадим Лесич), імпресіонізму (Михайло Орест, Яр Славутич), неореалізму (Остап Гарнавський, Володимир Скорупський, Борис Олександрів, Богдан Мазепа) та ін. У другому розділі «Система немімесисної образності: твори з обмеженою референтністю» автор веде мову про естетику протиставлення. Однак мова не тільки про переклади, а передусім – про створений поетами світ немімесисної образності (світ символізму, експресіонізму та екзистенціалізму), що заповнений уламками далеких від нас культур, шматками, вихопленими з контексту пам'яток історії і матеріальної культури. І, звичайно, зміст і функції таких фрагментів, непідвладних мімесисові, читачеві треба розшифрувати, вибрати за вихідну позицію інтерпретації художнього тексту або інформаційну точку зору (за якої мова стає засобом передачі незмінних повідомлень, реалізацією природних законів мовного будівництва, а надлінгвістичні критерії підбору мовного матеріалу залишає поза увагою), або точку зору надлінгвістичну, згідно з якою завдання мови – перебудувати текст і створений у його межах світ, змусити його видати непідвладну йому інформацію. Тут варто згадати знамениту дискусію між Фердінандом де Соссюром, який відстоював інформаційну точку зору і підкреслював універсальне значення принципу умовності в зв'язку з означенням і означуванням, та Романом Якобсоном, його статтю на захист з погляду надлінгвістичного. За обмеженої референтності художній світ вибудовується у згоді з принципом «світ як текст». Художнє зображення у такій ліриці є дискретним, воно частково втрачає у референтності (у своїх спромогах спілкуватися з читачем), функція образів тут – індексальна. І хоча лірика немімесисної образності є аналітична і тим самим дискретна, цій дискретності вона протиставляє полюс універсальї або полюс цілісності і неділимості. Для такої поезії характерна конотація – одночасно риторичний план означника та «ідеологічний» означуваного. Головними класифікаторами тут виступають ознака, сигніфікація, індекс – знак, який може втратити характер знаку, коли його об'єкт усунути, але не втратить цього характеру, коли не буде інтерпретанти.

Дослідник всебічно аналізує тексти, які, за його оцінкою, належать до немімесисної лірики і презентують експресіонізм (Тодось Осьмачка, Богода Нижанківський, Марина Приходько, Іван Багряний) та екзистенціалізм (Тодось Осьмачка, Патриція Килина, Леонід Полтава). У монографії ґрунтовно проаналізовано твори, які лягають в основу нереперентної (безадресно-некомунікативної) лірики, це тексти сюрреалізму (Емма Андіївська, Богдан Бойчук, Богдан Рубчак, Юрій Гарнавський, Віра Вовк, Ірина Шуварська, Патриція Килина) та стилізації (Олекса Стефанович, Оксана Лятуринська, Зіновій Бережан, Іван Багряний).

Важливо, що Олександр Астаф'єв багато уваги приділяє аналізу тих чи інших текстів, що презентують окремі стилі. Так у вірші «Закоханий літній дощ» дослідник не оминув деталь: поняття «дощ» пропущене в Е. Андіївської через фазу сновидіння (те, що він «прозорий», заливає крає-

види, танцює по болоті, прислухається до грому у небі і т.д.), а як «сновидний» зразок «дощу», самостійний феномен з його власними законами буття, образ-«гібрид», у якому воедино стягнуті дистинктивні прикмети різних явищ: біологічних процесів, ознак і функцій людського організму («вагітний», «хрящі», «око», «нутро», «долоні», «виразки», «щотики»), прикмет, що відсилають до наукової сфери («свідомість», «потойбіччя»), предметів і речей побуту («колода», «шило»), елементів природи («веселка», «болото», «грим»), мовних кліше та фразеологізмів («нечупара», «стоїть і кисне», «хіндя», «пашекуха»). «Сновидний» дощ приваблює своєю кінетичною структурою, внутрішньою напругою, динамікою, що досягаються через аналіз об'єкта і абстрагування від усіх факультативних властивостей. Якщо реалізм списував об'єкт із дійсності, то сюрреалізм сам творить його, продукує свою реальність, тому й виникає враження, ніби для нього існує лише світ мистецтва. Дослідник узагальнює: «Але, ясно, що в текстах Емми Андіївської годі поставити знак рівності між її художнім світом і позатекстовою реальністю, тут на перший план висувається мова і сам суб'єкт перебудовується за законами своєї мови, естетизує свої почуття, тому й не дивно, що модерн підкреслює значущість *signifiant* художнього знака, тобто тих його аспектів, які складають план вираження і матеріальну структуру твору» (Астаф'єв О. Лірика української еміграції: еволюція стильових систем. К., 1998. С. 291–292). У цьому зв'язку доцільно згадати видатного теоретика літературного процесу Василя Марка (1936–2015), який завжди високо оцінював роль деталі в тексті (Василь Марко: духовний вимір / Упор. А. Царук. Кропивницький, 2023. С. 7).

Відродно, що критика високо оцінила монографію Олександра Астаф'єва. Так, професор Львівського національного університету імені Івана Франка Микола Ільницький писав: «Під таким кутом зору української поезії – не тільки еміграційної, а й материкової – у нас не розглядав ще ніхто, зустрічалися тільки деякі прийоми цієї методології, які мали частковий, прикладний характер. А при цьому – відзначити переважно ґрунтовне теоретичне забезпечення кожного основного положення. Навіть як на наш відкритий для різних ідей час робота О. Астаф'єва виділяється широкою орієнтацією в теоретичних питаннях і обсягом залучених джерел. Бо й досі наші наукові дослідження базуються переважно на здобутках російської літературознавчої думки, через призму якої відчиняється віконце у ширший світ. О. Астаф'єв теж широко цитує праці російських учених. Але так само вільно він почуває себе і в стихії польських літературознавчих досліджень» («Alma Mater», 1999, № 6, червень). Такої ж думки про дослідження і професор Канзаського університету (США) Роман Кухар: «На просторішу, сумаричну, узагальнену оцінку з особистою і текстуальною фактурою довелось перечекати аж до поточного внеску літературного енциклопедиста Олександра Астаф'єва. Його праці суворо наукового підходу присвячені еволюції мистецької семантики сучасного історико-літературного процесу в

нашій ефемеридній діаспорі на матеріалі головно української еміграційної лірики 1945–1990 рр.» («Національна трибуна», 1999, 9 травня).

У новій монографії «Поетичні системи українського зарубіжжя» (2000, 2005) автор знову ж таки звертається до проблем семіотики у їх проекції на референтну або ж іконічну (адресно-комунікативну) лірику; немімесису (творів з обмеженою референтністю); нереперентну (безадресно-некомунікативну). Тут автор посилається на праці Фердінанда де Соссюра, який, формулюючи головні тези семіотики, висунув на перший план метод синхронного аналізу естетичних явищ. Зрозуміло, переконує автор, що діахронія стильових систем не піддається описові у категоріях, придатних для вивчення синхронії. Послідовність стильових систем у часі можна уявити у вигляді синхронних зрізів, розташованих один за одним, і тоді актуалізується проблема зіставлення результатів, виявлених при розрізненому аналізі змінюваних дискретних станів стильових феноменів. З іншого боку, і в діахронії слід добачати дискретний ряд синхроній, що допомагає вибудувати структурну типологію художніх систем, уже запропоновану у монографії «Лірика української еміграції: еволюція стильових систем» відповідно до вимог синхронного, а не діахронного опису літературних явищ. Тоді вдається виділити ті прикмети, які відрізняють репертуар елементів однієї системи від іншої і легко вказати, до яких ансамблів прикмет (ієрархічно складніших) належать зіставлювані системи.

У монографії «Образ і знак. Українська емігрантська поезія у структурно-семіотичній перспективі» (2000) обґрунтовано специфіку художнього образу як специфічної форми пізнання і моделювання життя, вираження думок і почуттів художника. Автор показує, як народжується образ в уяві художника, втілюється у творі у певній матеріальній формі (пластичній, звуковій, жесто-мімічній, словесній), як відбувається реконструкція, розгортання, домислення образу за допомогою уяви реципієнта (розділ «Мовою інтуїції і синестезії»). Тут акцентовано на відмінності художнього образу від інших типів образності (наприклад, фотодокументального або ж абстрактно-геометричного): художній образ, змальовуючи ті або інші сторони дійсності, передає цілісно-духовний зміст, у якому органічно злиті емоційне та інтелектуальне відношення художника до дійсності. Наведено думки вчених про образну мову поезії, необхідну для того, щоб втілювати і передавати людям певні ціннісно-пізнавальні уявлення, естетичні ідеї та ідеали, особливу увагу приділено образній мові релігійної лірики («Релігійна лірика української діаспори»).

Слушною є думка, що в художньому образі органічно поєднуються чуттєва конкретність і узагальненість, однак пропорції такого взаємопроникнення різні: на прикладі поеми «Енеїда модерна» автор змальовує примат чуттєвої конкретності в портретному зображенні, у пейзажах, і, навпаки, перевага узагальненості у символічних образах (поема Юрія Клена «Попіл імперій»), можливу їх рівновагу в образах типових та індивідуалізованих

(«Художній персонаж: основи «алгебраїчного» вивчення і структурної реконструкції»). Особлива структура образів у кожному з видів мистецтва, тут вона зумовлена, з одного боку, особливостями вираженого в ньому змісту, а з іншого – характером матеріалу, у якому цей зміст втілюється. Спосіб сприймання образу – не лише споглядання, а й переживання, останнє свідчить про те, що сприйняте читачем, слухачем має відношення до специфічного забарвлення поезії, наприклад апокаліптичного («Апокаліпсис Євгена Маланюка»), містичного («Містика смерті в ліриці української еміграції»). Тут також ідеться про різні масштаби художнього образу: найменший масштаб, так званий «мікрообраз», найменша одиниця у художній тканині твору (тропи в поезії – метафори, метонімії, порівняння і т.д.; мелодійні наспіви в музиці); найкрупніший масштаб – «макрообраз» – персонаж у романі, п'єсі, кінокартині; музична тема у симфонії або ж образ дії – сюжетний хід, композиційно-ритмічна структура твору. Ще крупніший масштаб – образ твору в цілому, змальовувана подія у романі, фільмі, у театральній виставі, образ природи у пейзажній картині. Дуже цікавий розділ присвячений «сновидному пейзажу» («Секрети творчості: семантика марення»).

Окремі сторінки монографії присвячені знаку, він, вважає автор – поняття, введене в естетику і літературознавство у зв'язку з трактуванням художніх процесів з позиції семіотики (від. грецьк. semeion – знак, прикмета). Знак є мінімальним носієм мовної інформації, а сукупність знаків постає як система, або мова. Добре розкрито двосторонню сутність знака: з одного боку він матеріальний (має план вираження, або денотат), а з другого є носієм нематеріального змісту (має план змісту). Про структура знака найкраще свідчить, переконує автор, трикутник Фреге: знак – зміст (план вираження) – денотат (план змісту). Ці проблеми добре розкриті на матеріалі поезії «Нью-Йоркської групи», до якої можна застосувати класифікацію знаків американських філософів Ч. Морріса і Ч. Пірса: 1) знаки іконічні, план вираження яких схожий на план змісту (портрет або фотографія); 2) конвенціональні (умовні), план вираження яких не має нічого спільного з планом змісту, напр.; слово «кішка» не схоже на кішку на відміну від зображення кішки; 3) знаки індексальні, план змісту яких зв'язаний із планом вираження за суміжністю, тобто схожий, але частково.

У розділах «Стилізація: сліди чужого у тексті», «Інтертекстуальність як літературна стратегія» автор показує, як знак може виступати елементом структури художнього образу, виконувати функції підміни реальності і засобу передачі інформації, демонструвати свою інваріантність (повторюваність) на відміну від унікальності художнього образу. На прикладі творів Тодося Осьмачки, Івана Багряного, Леоніда Полтави показано, як із художнього образу і знака можна вичленувати інваріантні структури на рівні прийомів і способів передачі художньої інформації і на рівні змістової форми, акцентовано на наративах руху і безруху у їхніх творах.

У розділі «На емігрантських перехрестях: рефлексія наукова і поетична» акцентовано на різних аспектах рецепції еміграційної поезії і українській зарубіжній критиці, схарактеризовано типологію текстів і позатекстових зв'язків у контексті концепту «образ – знак».

3-поміж інших праць ученого згадаємо розвідку «Das Thema des Hungertodes in der ukrainischen Literatur (Versuch einer existentiellen Analyse)» (Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, 2004), у якій проаналізовано тему голодомору в українській літературі, та «Les conférences de Paris. Sous la revision de Arkady Joukovsky» (Paris, Société Scientifique Ševčenko, 2006) – паризькі лекції, прочитані студентам Сорбони та Паризького Інституту східних мов і цивілізацій. У них розкрито проблеми: творчість Тараса Шевченка й Адама Міцкевича як діалог літератур, міфологема Петербурга у їхній творчості, риси державницької свідомості та месіанізму.

У книзі «Ніжинська еміграція: статті, есе, портрети» (2003, у співавт. із Марією Астаф'євою) розповідається про численну ніжинську еміграцію у різних куточках планети, творчий доробок її представників, а також діяльність Центру гуманітарної співпраці з українською діаспорою при Ніжинському педагогічному інституті імені Миколи Гоголя щодо підтримки зв'язків із земляками.

Книга складається із «Передмови» і двох розділів: «Українська еміграція – невідома зона культури» і «Портрети без ретуші». У «Передмові» автори підкреслюють, що науково-творчий доробок ніжинських емігрантів – «багатомірне духовне утворення, котре постало на межі інтеркультурних зв'язків, комунікацій, обмінів, технологій і його треба неодмінно повернути до скарбниці національної культури... У чужих етнічних умовах, на територіях інших держав зусиллями ніжинців формувався український соціокультурний духовний комплекс і їхні твори експлікували й тематизували телеологічні завдання національного самовираження, навіть тоді, коли це робити було дуже і дуже не просто» (с. 3).

Якщо мова *про українознавство в персоналіях*, то в працях Олександра Астаф'єва кожна особистість на особливому рахунку... Серед перших ніжинських емігрантів було чимало яскравих персоналій, таких, як Федір Вовк (1847–1918) – визначний антрополог, етнограф і археолог, вихованець Ніжинської чоловічої гімназії, з 1887 року він жив у Парижі, вчився і викладав у Сорбоні, автор понад 200 наукових праць різними мовами, серед них чи не найпопулярніша – «Студії з української етнографії та антропології» (Прага, 1928). Згодом повернувся на Україну і загинув при загадкових обставинах по дорозі з Гомеля до Києва. Одним із перших покинув ніжинську землю і Федір Савченко (1892–1936) – історик і публіцист. У 1909–1911 навчався в Ніжинському історико-філологічному інституті, з 1914 – у Сорбоні. У 1918 році він заснував французько-українське товариство «Cercle d'études franco-ukrainiennes» і редагував його тижневик «La France et l'Ukraine». Зблизився з М. Грушевським, повернувся на Україну і працював в історич-

ній секції ВУАН. Автор 50 праць, зокрема монографії «Заборона українства 1876» (1930, перевидана 1970 у «Harvard Series in Ukrainian Studies»), «Західна Україна у листуванні Головацького з Бодянським. 1843–1876» (1930). У 1931 р. заарештований і засланий. Подальша доля невідома.

3-поміж ніжинських емігрантів, які підтримували Центральну Раду, був Спиридон Довгаль (1896–1975), родом з Носівки, публіцист і економіст, редактор багатьох часописів, співтворець Державного Центру УНР в екзилі, голова ЦК Української Соціалістичної Партії, автор спогадів про бій студентів з бандами Муравйова під Крутами, помер у Мюнхені; Осип Твердовський (1891–1930), уродженець Ніжина, учасник Крутянського бою; Павло Шандрук (1889–1979), вихованець Ніжинського історико-філологічного інституту, генерал, у роки визвольних змагань займав високі командні пости в армії УНР, після 1920 – на еміграції в Польщі, редактор військового журналу «Табор», учасник німецько-польської війни, з 1945 – командуючий Українською національною армією в екзилі; Наталя Дорошенко, дівоче прізвище – Васильченко (1888–1965), уродженка Ніжина, дружина Дмитра Дорошенка, одна з організаторів Державного драматичного театру у Києві, у якому з успіхом виконала ряд ролей (зокрема, Раутенделейн у «Затопленому дзвоні» Гергарта Гауптмана), заснувала Українські Драматичні Студії у Празі і Варшаві, разом з чоловіком, Дмитром Дорошенком, похована у Мюнхені.

Ще одна хвиля еміграції припала на кінець Другої світової війни. На чужині (звісно, не з власної волі) опинилася велика група визначних діячів культури з Ніжина, зокрема: Марія Юркевич (1883–1967), дівоче прізвище – Білякова, професор Київського університету, відомий педагог і публіцист, редактор багатьох дитячих збірок, співробітник журналу «Наше Життя»; Василь Дубровський (1897–1966), у 1919 закінчив Ніжинський історико-філологічний інститут, дійсний член УВАН і Наукового товариства ім. Т. Шевченка в Америці, визначний історик, перекладач, публіцист; Анатоль Калиновський, літ. псевдоніми Анатоль Галан, Іван Евентуальний, Андрій Чечко (1901–1988), закінчив Ніжинський педагогічний інститут 1939 року, автор біля 30 поетичних і прозових книг; Іван Кошелівець (1907–1999), з 1926 по 1930 – студент, з 1930 – викладач Ніжинського ІНО, визначний літературознавець, дійсний член УВАН і Наукового Товариства ім. Т. Шевченка у Європі, багаторічний редактор журналу «Сучасність»; Петро Одарченко (1903–2006), з 1923 по 1927 – студент, з 1927 по 1929 – аспірант і викладач Ніжинського ІНО, відомий літературознавець, фольклорист, мовознавець, член Спілки письменників в екзилі «Слово», дійсний член Української Вільної Академії Наук та Наукового Товариства ім. Т. Шевченка в Америці; Ольга Мак (1913–1998), 1938 р. закінчила Ніжинський педагогічний інститут дружина знищеного в таборах ніжинського професора Вадима Дорошенка, викладала українську мову на робітфаці, відома письменниця; Леонід Полтава (1921–1990), закінчив Ніжинський педагогічний інститут

1940 року, поет, прозаїк, перекладач, автор біля 50 книг; Федір Великохатко (1894–1987), визначний природознавець, фахівець в ділянці іхтіології та орнітології, педагог, з 1930 р. професор Ніжинського ІНО; Ігор Качуровський (1918), уродженець Ніжина, 1995–1996 року читав окремі спецкурси у Ніжинському педінституті, відомий поет, прозаїк, літературознавець і перекладач; Роман Бжеський (1894–1982), уродженець Ніжина, відомий історик і літературознавець; Вадим Доброліж (1913–1973), художник, уродженець Ніжина, закінчив Київський художній інститут, разом з О. Довженком працював на кіностудії, у 1948 р. емігрував до Канади, тут виконав поліхромію у церквах св. Володимира в м. Вегревил та св. Івана в м. Ламонт (Альберта), йому належать іконостаси у церквах св. Іллі, св. Івана в Едмонтоні, св. Івана Хрестителя в Норт-Бетлфорді (Саскачеван); Олександр Бондаревський (1914–1998), вихованець Ніжинського педагогічного інституту (1934 року закінчив робфак, 1937 – педінститут), історик і журналіст, професор, засновник Українського Національного Державного Союзу, один із фундаторів Державного Центру Української Народної Республіки в екзилі, голова Фондації Симона Петлюри у Великій Британії; Олександр Канюка (1911), художник і публіцист, народився в с. Гужівка тепер Ічнянського району на Чернігівщині, навчався у Ніжинському медичному училищі, в Академії Образотворчого мистецтва у Мюнхені, у Мінесотському університеті, нині проживає у м. Мінесота (США), написав книгу спогадів «Від Гужівки до Біломор-каналу» – про своє в'язниче минуле; Анатолій Лисий (1927), відомий громадським діяч, голова Фондації ім. Івана Багряного, навчався в Ніжинській СШ №2, постійно надає гуманітарну допомогу державним і громадським установам, храмам, сирітським будинкам, школам.

Подружжя Астаф'євих спричинило зміцнення Центру співпраці з українською діаспорою, що координував свою діяльність із Комітетом національним меншин і еміграційних процесів при Кабінеті міністрів України. Тому було створено окремий проект щодо відродження національних меншин в Україні, зокрема й у Ніжині. У межах цього проекту заплановано видання періодичних збірників: «Греки в Ніжині», «Поляки в Ніжині», «Євреї в Ніжині», «Росіяни в Ніжині», «Ассирійці в Ніжині». Вийшли три випуски збірника «Греки в Ніжині» (2000, 2001), два – «Поляки в Ніжині» (2002, 2003), один – «Євреї в Ніжині» (2001). Тут знайде своє місце наше свідчення: Олександр Астаф'єв планував присвятити окреме дослідження творчості Олександра Дека (1926–2016), зокрема, з урахуванням його видавничої діяльності, у першу чергу, щодо журналу «Соборність» як унікального явища в українознавстві.

Мало місце поживлення діяльності Центру гуманітарної співпраці з українською діаспорою у галузях науково-освітніх контактів, духовно-культурного взаємообміну, туристсько-краєзнавчої роботи, а це, у свою чергу, посилювало збереження засад унікальності, самобутності, творчого самовираження українства як етноментального феномену. Тому «екологія

культури» – не лише повернення діаспорної частини духовних надбань у єдину скарбницю національної культури, а насамперед потреба осмислити цілісний феномен української духовної «ноосфери» у світі, бажання з'ясувати, що ж розірвало його на шматки, як уникнути такого розриву в майбутньому?

У статті «Ніжинські вчені на Заході» розкрито участь ніжинських учених і письменників у Мистецькому Українському Рухові (МУРі), до ініціативної групи якого увійшли вихованці Ніжинського педінституту Іван Кошелівець та Леонід Полтава, письменницькій організації «Слово», членами якої стали і емігранти з Ніжина: письменники Анатоль Галан (Калиновський), Ігор Качуровський, Іван Кошелівець і Петро Одарченко, в «Нью-Йоркській групі» (Богдан Бойчук, Юрій Тарнавський, Богдан Рубчак, Патриція Килина, Емма Андіївська, Віра Вовк, Євгенія Васильківська, Олег Зуєвський та Василь Барка, який невдовзі групу покинув). Невдовзі учасником «Нью-Йоркської групи» став Марко Царинник, син письменника Василя Царинника, уродженця Носівки. У цій же статті розкрито здобутки ніжинських письменників і науковців.

В інтерв'ю «На берегах пам'яті» висвітлено духовне обличчя Ніжинської гімназії вищих наук, вона несла в народ знання, твердо вірячи в їх гуманістичне начало і велику перетворювальну силу, була центром становлення національної свідомості народу і виховання національної еліти. «В різні історичні періоди різні політичні ідеї та ідеали висувалися наперед. Але була незмінною прогресивна традиція освіти, виховання і культури і неперервним був ланцюг її носіїв. Сьогодні українську культуру важко собі уявити без М. Гоголя, Є. Гребінки, О. Афанасьєва-Чужбинського, Л. Глібова, М. Лазаревського, В. Забіли, А. Мокрицького, В. Резанова, М. Петровського, П. Волинського та інших. Усі вони – вихованці гімназії» (с. 60).

У розділі «Духовні «ареали» українства: елементи бібліографії» подано хронічку видань ніжинської «Просвіти» протягом 1993-1003 років. Сюди увійшли підручники і наукові видання представників української еміграції, їх художні і перекладні твори, дослідження ніжинських учених про них. Описано біля 60 видань, кожне із них належним чином паспортизовано й анотовано.

Розділ «Співпраця з діаспорою у дзеркалі оцінок та відгуків» пропонує свого роду рецепцію діяльності ніжинської «Просвіти» і Центру гуманітарної співпраці з українською діаспорою» в українській і зарубіжній пресі. Усі відгуки подано у порядку хронології, від 1993 до 2003 років. Серед видань, на сторінках яких висвітлювалися заходи ніжинців щодо вивчення еміграційної духовної спадщини, українські газети і журнали «Слово і час» (Київ), «Просвіта» (Ніжин), «Альма-матер» (Ніжин), «Сіверянський літопис», (Чернігів), «Літературний Чернігів» (Чернігів), «Рідна школа» (Київ), «Русалка Дністров» (Тернопіль), «Сіверщина» (Чернігів), «Літературна Україна»

(Київ), «Дзвін» (Львів), «Хрещатик» (Київ), «Голос України» (Київ), «Київська старовина» (Київ), «Урядовий кур'єр» (Київ), «Молода Україна» (Київ), «Сучасність», «Кур'єр Кривбасу» (Запоріжжя), зарубіжні: «Національна трибуна» (Нью-Йорк), «Свобода» (Джерсі-Сіті), «Українське Відродження» (Нью-Йорк), «Newsletter» (Вашингтон), «Слово» (Нью-Йорк), «Визвольний шлях» (Лондон), «Українське православне слово» (Торонто), «Українська думка» (Лондон), «Бюлетень УВАН» (Вінніпег), «Слово» (Торонто), «Вільна думка» (Сідней), «Новий шлях» (Торонто), «Америка» (Філадельфія), «Народна Воля» (Скрентон), «Церква і Життя» (Мельбурн), «Мета» (Філадельфія), «Гомін України» (Торонто), «Bulletin» (Sunday), «The Hays Daily News» (Sunday), «Верховина» (Канзас), «Вісник» (Нью-Йорк) та інші.

У розділі «Портрети без ретуші» вміщено життєписи найвидатніших ніжинських емігрантів. Кожен із цих портретів є, по суті, нарисом біографії і творчості письменника, вченого, політика, художника тощо. Мовлячи про портрет, доцільніше було б скористатися терміном «образ людини» (О. Білецький), сфокусований у її зовнішніх рисах. У цьому розділі вміщено портрети Осипа Твердовського, Спиридона Довгаля, Павла Шандрука, Наталі Дорошенко, Романа Бжеського, Петра Одарченка, Василя Дубровського, Костя Штепи, Федора Великохатька, Івана Кошелівця, Ольги Мак, Анатолія Калиновського, Леоніда Полтави, Марії Юркевич та ін. Кожен із їхніх портретів оснований на фактах та архівних матеріалах, з документальною точністю розповідає про людину, йому притаманні фактична достовірність, адресність, асоціативність. Без сумніву, книга «Ніжинська еміграція: статті, есе, портрети» поглиблює еміграційну проблематику стосовно дослідницьких устремлень автора.

Струмись радості прискорив серцебиття, бо тут згадка про книгу «Орнаменти слова» (Київ-Дрогобич, 2011, 408 с.), яку упорядкував – з пропозиції Олександра Астаф'єва – один з авторів цієї статті (М.З.). До неї увійшли статті, розвідки, рецензії, написані протягом останніх десяти років. У своїх літературознавчих дослідженнях учений використовує досвід структурно-семіотичної естетики, ідеї герменевтики, рецептивної та феноменологічної естетики, психоаналізу.

Звісно, можна вказати на об'єктивні причини появи поліметодології вченого, адже у порівнянні з більшістю методологічних праць українських учених його методологія відрізняється наявністю нових рис, які глибше й опукліше виражають зміни, що відбулися в художній свідомості другої половини ХХ ст. Нагадаємо, що до ідей структуралізму професор Олександр Астаф'єв уперше звернувся у своїх монографіях «Лірика української еміграції: еволюція стильових систем» (1998), «Образ і знак» (2000), «Поетичні системи українського зарубіжжя» (2005), у яких поставив собі за мету описати зміни семантики в українській еміграційній поезії 1945–1990 років, простежити в ній універсалії художньої свідомості (категорії часу, просто-

ру, причинності і т.д.), ментальні та етнічні архетипи, з'ясувати явище семіозису та його головних компонентів.

У статті «Семіотична природа літератури», що увійшла до книги, Олександра Астаф'єв обґрунтовує поняття про знаковість мистецтва, розвиває тезу про єдність означника й означеного у структурі художнього образу, наводить класифікацію знаків та їх поділ на образні знаки (ікони), знаки-індекси і знаки-символи, спираючись на ідеї Юрія Лотмана, інтерпретує мистецтво слова як вторинну моделюючу систему, описує такі аспекти знакових систем, як маніфестація, структурність, семантика. Назва книги «Орнаменти слова» асоціюється з поняттям «арабески», під яким автор має на увазі ієрогліфічне письмо, спробу об'єднати увесь різномірний матеріал у завершену і цілісну систему. Статті, розвідки, рецензії сприймаються як фрагменти, які можна відособлювати від цілого на різних рівнях і за різними критеріями.

У передмові до книги автор детальніше зупиняється на понятті канону, він, на його погляд, не що інше, як система правил і норм, які панують у мистецтві в кожному історичному епоху і закріплюють структурні закономірності мистецтва (розділ «Сутність мистецтва»). Як мистецтво XIX століття відходить від канонічного мислення і тяжіє до особистісно-індивідуального типу мислення, переконливо показано в статті «Жанр твору-концепції у Григорія Сковороди й Тараса Шевченка», де на зміну «соборному» досвіду автора «Саду божественних пісень» приходиться індивідуальний досвід Кобзаря, його самотутнє бачення світу й уміння виразити думку в неповторних художніх формах.

Проте автор слушно зауважує, що в мистецтві XX ст. також утверджувалися принципи, близькі до канонічних, їх можна було б назвати симулякрами канонів: мовиться про принципи авангарду. У статті «Поетична мова авангарду» Олександр Астаф'єв аналізує глосоложію авангарду – звільнення слова від будь-яких зв'язків з дійсністю.

Більшість розвідок, статей і рецензій у книзі «Орнаменти слова» зосереджені на проблемах компаративістики. Дослідник розглядає базисні підходи цієї науки: генетичні і контактні зв'язки, типологічні сходження, основи інтертекстуальних студій, переклад як проблема компаративістики, література у зв'язках із іншими видами мистецтв, міждисциплінарні підходи до літератури, питання імагології, постколоніальні студії. Про ці напрями йшлося й у навчальному посібнику Олександра Астаф'єва «Основи літературної компаративістики» (2007, у співавт. із Л. Грицик). Генетично-контактні зв'язки засновані на порівнянні подібних літературних явищ, їх зіставляють для того, щоб встановити певну спорідненість між ними або ж її відсутність. Так у рецензії «Про Євгена Маланюка, вписаного у польський пейзаж», вчений детально аналізує книгу Елліни Циховської «Поезія Євгена Маланюка в контексті польсько-українських літературних зв'язків» (2000), зокрема перший розділ – «Генетично-контактні зв'язки і національні міфи:

сарматизм, скіфство і еллінський комплекс». Тут розглянуто міжлітературні контакти між Євгеном Маланюком та Юліаном Тувімом, Ярославом Івашкевичем, Юзефом Лободовським, з'ясовано, як вони впливали на літературний процес.

Системні, повторювані подібності, збіги, аналогії в ширших синхронних та діахронних аспектах зазвичай називають типологічними сходженнями. Їм присвячена стаття «Література австро-угорського П'ємонту», де автор на основі книги Івана Зимомрі «Мала проза Томаса Бернгарда» аналізує типологічні сходження між творами німецького письменника й Миколи Хвильового, Івана Багряного, Уласа Самчука, Емми Андіївської та ін. Поетиці інтертекстуальних студій присвячена стаття «Пам'ять тексту», про переклад як проблему компаративістики йдеться у розвідках і рецензіях «Сівач на три поля», «Компаративістичні уроки Ігоря Качуровського», література у зв'язках із іншими видами мистецтв лягла в основу дослідження «Трансформація міфу чи міф трансформації?», міждисциплінарні підходи до літератури, питання імагології, постколоніальні студії автор розглядає у статтях і рецензіях «Ще раз про присмерк метанарацій», «Жива й всеосяжна єдність» та ін. У книзі вміщено ґрунтовні рецензії на праці В. Антофійчука, Н. Бедзір, М. Гнатюк, Г. Грабовича, Л. Грицик, В. Гуменюка, А. Гурбанської, М. Дмитренко, В. Зарви, І. Зимомрі, М. Зимомрі, О. Івановської, М. Ігнатенка, І. Качуровського, Н. Костенко, Л. Куценка, З. Лановик, Т. Литвиненко, М. Наєнка, А. Нямцу, Г. Сабат, Е. Соловей, М. Ткачука, М. Шаповал, Т. Шестопалової та ін.

Олександр Астаф'єв – людина широкого розмаху, невтомної енергії і плодовитості. Його наукова діяльність різноманітна і її важко охопити стислими характеристиками. Його наукова творчість так само, як і праця в галузі поезії, прози, публіцистики, перекладу – це переконливе свідчення живого темпераменту, чутливості до різноманітних явищ. Невпинна жадоба пізнання і творення помітна в його теоретичних дослідженнях: «На методологічних перехрестях» (2004), «Проблемне поле художньої форми» (2005), «Епічна подія як явище феноменологічної актуалізації», «Драма: структура і семантика дії», «Поетика – глосарій варіативності» (усі – 2007), «Лірика – домінанта підсвідомого» (2008), «Символіка, семантика і функція імен у художньому творі» (2009), «Сюжетно-семітичні трансформації авангарду» (2010), «Трансформація класичного тексту як наративна стратегія масової літератури» (2011) та ін.

Виняткові заслуги вченого як компаративіста, який досконало знаходить і досліджує теми у сфері українсько-польських літературних зв'язків: «Ранні балади Адама Міцкевича в системі дискурсу «української школи», «Рецепція творчості Адама Міцкевича в українській літературі» (2005), «Творчість Тараса Шевченка й Адама Міцкевича як діалог культур», «Візія Петербурга в Тараса Шевченка й Адама Міцкевича» (2006), «Адам Міцкевич у літературній пам'яті Івана Франка» (2007), «O dialogu kultur: Ukraina –

Polska w literaturze» (2009), «Українські пріоритети Єжи Гедройця» (2010), «Київський текст в «Annales» Яна Длугоша», «Польські джерела творчості Петра Гулака-Артемовського» (2011) та ін. Наш колега підготував до друку об'ємну монографію «Текст у структурі українсько-польських літературних взаємин», у якій розглядає специфіку текстотворення літописного тексту, ренесансного дискурсу, романтичного тексту та його іррефлексивних моделей, реалістичного тексту як вияву транзитивності, модерністського тексту і його інтразитивних модифікацій. Сподіваємося, що ця книга незабаром вийде.

Невід'ємною частиною науково доробку Олександра Астаф'єва є його праці з історії української літератури: «Поема Юрія Клена «Попіл імперій» (2000), «Художні координати Богдана Бойчука» (2002), «Віктор Петров і Мистецький Український Рух» (2004), «Еволюція художнього портрета у прозі Григора Тютюнника» (2005), «Рецепція творчості Олени Теліги в українській еміграційній критиці», «Феномен Володимира Свідзінського» (2006), «Гор Качуровський» (2007), «Апокрифи Володимира Державина», «Символіка західноукраїнського ландшафту в творчості Олександра Довженка» (2008), «Природа у малій прозі Олеся Гончара» (2009), «Трагедія голодомору в дзеркалі художнього слова» (2010), «Невідома сторінка із життя Івана Кошелівця» (2011) та інші. У межах історії української літератури можна окремо вести мову про шевченкознавчі студії нашого колеги – 15 праць, серед них: «Гонта: дві концепції літературного образу», «Українське шевченкознавство в оцінці Петра Одарченка» (2003), «Жанр творучої концепції у Григорія Сковороди і Тараса Шевченка» (2004), «Творчість Тараса Шевченка й Адама Міцкевича як діалог культур» (2006), «Інтелектуальний простір у поемі Т. Шевченка «Сон» (2007), «Міфологема Петербурга у Тараса Шевченка й Адама Міцкевича» (2008), «Рецепція творчості Тараса Шевченка на сторінках журналу «Biuletyn polsko-ukraiński» (2010), «Поезія Тараса Шевченка в польських перекладах ХХ століття», «Твори Тараса Шевченка у перекладі Чеслава Ястшембця-Козловського» (2011) та ін.

Водночас Олександр Астаф'єва у різні роки виявляв жваву цікавість до проблем перекладознавства: навчальні посібники «Компаративний аналіз художнього перекладу. Практикум (2007), «Теорія і практика українського перекладу» (2008), «Художній переклад: діалог культурно-історичних епох» (2010) – у співавт. з О. Лященко, статтях і розвідках: «Д. Донцов – перекладач творів Р. Кіплінга» (2000), «Українські переклади «Кримських сонетів» Адама Міцкевича» (2008), «Слово Дмитра Павличка в Німеччині» (2010), «Польські переклади українських дум в рецепції Євгена Рихлика», «Перекладацька майстерність Максима Рильського» (2011) та ін. До сфери його наукових інтересів входять питання фольклористики: «З приводу кризи у фольклористиці: щоб «Шинеля» не явила полішинеля», «Фольклористика: сучасний стан і перспективи» (2002), «Міфопоетика Павла Тичини та її архаїчні джерела» (2003), «Леся Коцюба, фольклорист, педагог» (2004),

«Фундаментальна праця з історії української фольклористики» (2005), «Motywy demoniczne w poezji Adama Mickiewicza i szkoły ukraińskiej», «Пісні Гафії Зимомрі» (2008), «Насушні проблеми фольклористи» (2011). «Література степу і міфологема степу», «Польські варіації на тему Сави Чалого» (2012); мовознавства: «Мовознавчі праці Петра Одарченка» (2001), «Мова і нація» (2005), «Поетична мова українського авангарду» (2006), «Проблема пропагування української мови в сучасному суспільстві» (2007), «Мовний бунт українського авангарду» (2009), «Діалог лінгвокультур» (2012) та ін.

Олександр Астаф'єв є упорядником антологій «Поети «Нью-Йоркської групи» (2003, перевид. 2010), «Празька поетична школа» (2004, перевид. 2010) «Поезія арабського середньовіччя», «Лірика європейського середньовіччя» (обидві – 2012), «Адам Міцкевич. Вибране. Шкільна хрестоматія» (2005); «Адам Міцкевич. Кримські сонети» (2005), «Листів письменників Дмитра Нитченка (1998-2001, зб. 2-5), книги його епістолярної спадщини «Силуети» (1996, перевид. 1998), наукових збірників «Лірика Яра Славутича» (1996, перевид. 2000), «Греки в Ніжині» (2000), «Євреї в Ніжині» (2001), «Поляки в Ніжині» (2002, вип. 1), «Бібліографічного показника публікацій професора Миколи Ткачука (2009), редактором багатьох наукових і художніх видань.

Талановитий філолог Олександр Астаф'єв виховав десятки учених та викладачів вищої школи: за його наукового консультування захистили докторські дисертації Ольга Харлан – «Моделі катастрофізму в українській та польській прозі міжвоєнного десятиліття» (2008), Галина Сабат – «Казки Івана Франка як естетико-поетикальна система» (2009), Мар'яна Шаповал – «Стратегії інтертекстуальності та гра свідомостей в сучасній драмі» (2010), Тетяна Шестопалова – «Теоретична свідомість Юрія Лавріненка» (2011), Елліна Циховська – «Поетична творчість Леопольда Стаффа у компаративних зв'язках» (2012), Тадей Карабович – «Міфопоетика Нью-Йоркської групи» (2018) та ін. За наукового керівництва Олександра Астаф'єва кандидатами філологічних наук стали Ніна Михальчук – «Мала проза Володимира Винниченка: від метафізичного до естетичного» (2005), Елліна Циховська. Поезія Євгена Маланюка в контексті українсько-польських літературних зв'язків» (2005), Ніна Онишак – «Риторична структура стилю» (2007), Олеся Ляшенко – «Наративний дискурс у прозі Мистецького Українського Руху» (2007), Наталія Загребельна – «Ліричний суб'єкт поезії ХХ століття: форми конституювання та репрезентації» (2008), Валерія Радзівська – «Французький сюрреалізм в Україні: форми міжлітературної рецепції» (2008), Руслана Жовтані – «Німецькомовний простір творів Юрія Клена: конфлікт ідентичностей» (2009), Юлія Джугастрянська – «Сугестивна лірика кінця ХІХ – початку ХХ ст.: генеза, структура, функціонування» (2009), Ганна Табакова – «Архітектоніка і композиція ліричної прози» (2012) та ін. Не буде перебільшення, коли б увиразнити такий висновок: Олександр Астаф'єв простягав руку допомоги кожному, хто прагнув цього...

Нелегко віднайти усі джерела, що животворили у творчих устремліннях Олександра Астаф'єва. Однак їх об'єднувала одна закономірна засада – парадигма гуманістичних ідеалів. Ними жив поет і вчений допоки билосся серце. На жаль, 29 жовтня 2020 року струни поетового слова увірвалися... Проте веселкові кольори творчості Олександра Астаф'єва випромінюють добрі начала, бо вони належать видатній особистості. Звідси – відлуння світлих вчинків Олександра Астаф'єва допомагає світу стати кращим. Так було і так буде для прийдешніх поколінь. Вдумаймося в сутність поетового спостереження:

Пливе повільно сонце в небесах,
завершує свій рух стрімким падінням,
Так само і людський короткий шлях
десь губиться між золотим промінням.

**ВИКОРИСТАННЯ РАДЯНСЬКИМИ СИЛОВИМИ ОРГАНАМИ
КОМПРОМЕТАЦІЙНИХ ФОРМ БОРОТЬБИ ПРОТИ
НАЦІОНАЛІСТИЧНОГО ПІДПІЛЛЯ НА ДРОГОБИЧЧИНІ
(НА ПРИКЛАДІ С. НИЖНІ ГАЇ) (1944–1950-і рр.)**

The study, based on unknown and little-known sources, examines the peculiarities of the use by Soviet law enforcement agencies of commemorative forms of struggle against the nationalist underground of the village of Nizhni Gai in Drohobych region (1944–1950s). The scale of the agency's use in the fight against Ukrainian nationalists is shown. Specific examples of such agency-operational measures are given. The course, main stages and participants in the implementation of agency cases No. 224 «Roadrunners» and «Wolves» were considered.

Keywords: *Nizhni Gai, compromise and agent-operational measures, OUN, UPA.*

Після звільнення території Західної України від німецьких окупантів у другій половині 1944 р. боротьба на цих теренах не припинилася, а розгорілася із ще більшою силою. Післявоєнне становище західноукраїнського населення було особливо важким. Не завершивши так звану «радянізацію» західноукраїнських земель у 1939–1941 рр., влада прагнула провести її у найкоротші терміни, відновлюючи свої тоталітарно-репресивні структури, окупаційний режим починає широко проводити відповідну політику, супроводжуючи її масовим терором проти населення. Новоприбула адміністрація намагалася перевести не лише господарство на відповідні рейки, але й суспільно-політичне життя населення, ігноруючи при цьому місцеві звичаї, культуру, побут тощо. Прийшли чиновники поводити себе як відверті загарбники. Звісно, така практика наштовхнулася на відвертий опір українського визвольного руху.

Дослідження питання функціонування українського визвольного руху та репресивні заходи радянської каральної адміністрації проти нього розглядалося у праці Івана Біласа [3], Анатолія Кентія [14; 15], Юрія Киричука [16], Івана Патриляка [17], Анатолія Русначенка [18]. Особливості функціонування референтури СБ вивчалися Дмитром Веденєвим і Генадієм Биструхіним [4]. Детальніше різні аспекти проблеми, яка розглядається Василем Ільницьким. Зокрема, виявлення та ліквідація українських, польських, єврейських організацій у Дрогобичі [19], створення та залучення до боротьби проти ОУН і УПА парамілітарних формувань [13], використання повстанських родин у агентурно-оперативних комбінаціях [20], основні засади функціонування структурних ланок ОУН, їхня кадрова обсада [11; 12].

Для виявлення, а відтак і ліквідації учасників Дрогобицького районного та кущового проводів ОУН, радянські силові органи передовсім проводили агентурно-оперативні заходи: масово підбирали та вербували агентуру, збирали компрометуючі матеріали на рідних, близьких націоналістів, виявляли осіб, які підтримували український визвольний рух, встановлювали коло їхнього спілкування, документували факти співпраці [10, арк. 119–122, 156–166].

На кожен структурний підрозділ, а інколи навіть на окрему особу заводили агентурно-розшукові справи, справи-формуляри. Зокрема, 21 червня 1946 р. завели агентурну справу № 224 «Дорожники» на групу націоналістів на чолі з Павлом Бойком-«Чмолою». За даними силовиків, ця група складалася із 10 осіб (Павло Григорович Бойко, Михайло Степанович Мацигін, Микола Тимофійович Пиль, Василь Миколайович Марчишин, Микола Євстахійович Грабар, Михайло Петрович Луців, Михайло Іванович Бойко, Василь Прокофійович Москаль, Іван Михайлович Николяк, Федір Семенович Паньків), мешканців сіл Нижні Гаї, Верхні Гаї, Далява, Михайлівці. Діяли вони на території цих населених пунктів. Однак 11 лютого 1948 р. помічник оперуповноваженого Дрогобицького РВ МДБ молодший лейтенант Кружалов, переглянувши цю справу, стверджував, що її завели не у відповідності з наказом МДБ СРСР № 0065 від 18 лютого 1944 р., а тому з неї виводили групу, якою керував П. Бойко-«Чмола», в окрему справу та присвоювали їй назву «Вовки», а на кожного фігуранта цієї справи завели окрему справу-формуляр, зареєструвавши їх у відділі «А» УМДБ (матеріали агентурної справи «Дорожники» доєднали до агентурної справи «Вовки») [9, арк. 1, 2-2зв.].

Радянські репресивно-каральні органи проводили ретельну розробку учасників ОУН і УПА. Водночас встановлювали про них відомості, які безпосередньо стосувалися їхньої діяльності у 1920–1930-х рр. [9, арк. 125; 19, 120–123].

Подальші матеріали силовиків розширюють наше бачення по цій справі. Так, помічник оперуповноваженого Дрогобицького РВ МДБ Дрогобицької області молодший лейтенант Кружалов писав, що основою для заведення агентурної справи «Вовки» стали агентурні донесення інформаторів: «Шалаш», «Куля», «Дуб» та свідчення Михайла Васильовича Нишка, Василя Тимковича Пила, Стефана Паньковича Николяка. Відповідно по цій агентурній справі як учасники боївки проходили провідник кущового проводу ОУН Павло Григорович Бойко-«Чмола», референт СБ кущового проводу ОУН Михайло Петрович Луців-«Змій», Михайло Степанович Мацигін-«Цвіркун», Михайло Іванович Бойко-«Кравчук», Микола Тимофійович Пиль-«Мороз», Василь Прокопович Москаль-«Страшний», Василь Миколайович Марчишин-«Шевчук», Іван Михайлович Николяк-«Летун», Микола Євстахійович Грабар-«Андрусь», Федір Семенович Паньків-«Лис». Проводячи заходи по цій справі, силовики отримали матеріали від інформатора «Малого» та покази свідків Івана Ільча Шимківа, Михайла Васильовича

Гримайла. Відтак, для розробки фігурантів справи «Вовки» намітили низку заходів: 1. Оскільки цінної агентури для розробки боївки «Чмоли» не було, вирішили із зв'язкових підпільників і їх пособників завербувати конкретну цільову агентуру; 2. Поставити завдання наявній агентурно-інформаційній сітці (таємним інформаторам «Вечірньому», «Дубу») виявляти місця перебування боївки та їх активних пособників; 3. Встановити місце перебування і таємно затримати Ольгу Михайлівну Галелюку (племінниця підпільника Павла Галелюки-«Бордуна», який загинув у 1946 р.), особисту зв'язкову П. Бойка-«Чмоли», яку треба було піддати «активному» допиту та у випадку зізнання завербувати; 4. Підібрати і завербувати агента-маршрутника зі зв'язкових, які в силу службових обов'язків пересувалися по населених пунктах; 5. На ймовірних місцях проходження боївки у населених пунктах практикувати засідки, проводити чекістсько-військові операції із виявлення та знищення підпільників [9, арк. 4-5].

Уже восени 1945 р. кушова група П. Бойка-«Чмоли» налічувала до 18 осіб та діяла у прилеглих до залізничної ділянки станції Верхні Гаї, Болехівці [9, арк. 6].

Уже 20 травня 1948 р. (у «Плані агентурно-оперативних заходів по агентурній справі № 497») силовики подавали перелік озброєння кушової боївки П. Бойка та її оновлений склад: Павло Бойко-«Садовий», Михайло Луців-«Змій», Михайло Марчишин-«Цвіркун», Василь Марчишин-«Шевчук», Михайло Бойко-«Кравчук», Микола Пиль-«Мороз», Василь Москаль-«Страшний», Іван Николяк-«Летун», Микола Грабар-«Андрусь», Федір Паньків-«Лис»). Із озброєння мали ручний кулемет, п'ять автоматів, три гвинтівки, два пістолети, 20 гранат. Дислокувалася у селах Нижні Гаї, Далява, Михайлівичі, Липовець, Почаєвичі. Хоча й силовики скаржилися, що на цей момент не було агентури, здатної вести «глибоку» агентурну розробку учасників боївки та їх зв'язків, за винятком таємного інформатора, який повідомляв про появу підпільників [9, арк. 20-21].

16 серпня 1948 р. оперуповноважений Дрогобицького РВ МДБ старший лейтенант Калагін писав, що в агентурній справі відбулися зміни – керівником кушового проводу замість П. Бойка став В. Марчишин-«Шевчук», продовжували входити станичний ОУН на чотири села Михайлівичі, Липовець, Солонське, Далява М. Бойко-«Кравчук», станичний с. Нижні Гаї та прилеглих 12 хуторів, В. Москаль-«Страшний», станичний по селах Верхні Гаї, Болехівці, Раневичі, Почаєвичі (обійняв посаду станичного замість заарештованого Миколи Стасіва-«Вістуна»), Ф. Паньків-«Лис», заступник кушового провідника «Шевчука» М. Марчишин-«Чорногорець». Під час боротьби з радянськими репресивно-каральними органами загинули троє осіб (станичний «Цвіркун» (вбитий у березні 1948 р.), референт СБ «Змій» (вбитий у квітні 1948 р.), станичний «Байда» (вбитий у липні 1948 р.)), а одного станичного Миколу Стасіва-«Вістуна» було заарештовано (у липні 1948 р.). Поширювалася діяльність на села Почаєвичі, Нижні Гаї, Верхні Гаї, Раневичі

чі, Болехівці, Далява, Солонське, Михайлівці, Липовець. На озброєнні група мала п'ять автоматів, чотири пістолети, 10 гранат. За агентурними даними силовики писали, що учасники боївки переважно переховувалися у лісових масивах на межі тодішніх Меденицького і Стрийського районів, а в населених пунктах з'являлися лише для заготівлі продуктів і проведення акцій. До речі, переховування на межі областей й районів було одним із тактичних прийомів підпілля. Конкретно по розробці цієї групи і їхніх зв'язків працювала агентурно-інформаційна сітка: «Зорник», «Тарас» (с. Липовець), «Болонний» (с. Михайлівці), «Кутузов» (с. Далява) і «Вечірній» (с. Нижні Гаї) [9, арк. 25-26].

Водночас 4 вересня 1948 р. Дрогобицьким РВ МДБ була заведена агентурна справа № 545 «Пліснява». Основою для цього стали агентурні та слідчі матеріали про діяльність Дрогобицького районного проводу ОУН, під керівництвом якого функціонували кушові та станичні організації. До його складу входили: 1. Євген Войтович-«Коваленко», «Нечай», провідник районного проводу; 2. Павло Бойко-«Чмола», «Садовий», організаційний референт Дрогобицького районного проводу ОУН; 3. Катерина Гук-«Марушка», друкарка районного проводу ОУН; 4. Василь Москаль-«Страшний», охоронець провідника Дрогобицького районного проводу ОУН [9, арк. 114]. У документі також відзначалося, що Є. Войтович, П. Бойко, К. Гук були організуючим званом оунівського підпілля на території Дрогобицького району, здійснювали практичне керівництво підпорядкованими кушами ОУН «Левчук», Олексій Петренко-«Богун», «Левко», через яких керували станичними (сільськими) осередками. Водночас силовики писали, що навесні 1948 р. Дрогобицький РВ МДБ провів компрометацію Є. Войтовича, через що його запідозрили у співробітництві із органами МДБ, і в жовтні 1948 р. ліквідували. У липні 1951 р. у лісі під час бою був важко поранений П. Бойко (проте він втік, але через кілька днів помер та був похований на хуторі Райлів). 21 серпня 1950 р. під час чекістсько-військової операції у районі с. Зимівки загинула Катерина Гук. 14 серпня 1951 р. у с. Нижні Гаї загинув В. Москаль-«Страшний». Окрім того, були вбиті, заарештовані і засуджені й інші учасники (фігуранти справи «Пліснява») Дрогобицького районного проводу ОУН [9, арк. 115-121].

Для виконання винятково військових функцій із фізичного захоплення чи вбивства підпілля у с. Нижні Гаї дислокувався (станом на 18 травня 1946 р.) один взвод 2 роти (чисельністю 25 осіб) 145 стрілецького познанського полку внутрішніх військ (далі – ВВ) МВС 62 стрілецької дивізії Українського округу із чітким заданням – боротьба із націоналістами [8, арк. 16]. З «Плану оперативно-бойової діяльності частин 62 стрілецької дивізії ВВ МВС Українського округу із 1.6 по 16.6.1946 року по Дрогобицькій області і Тернопільській області» – довідуємося, що за кушовою боївкою П. Бойка-«Чмоли» був закріплений взвод 2 стрілецької роти 145 стрілецько-

го полку (дислокувався у с. Нижні Гаї) під керівництвом лейтенанта Ігнатенка (чисельність 17 бійців) [2, арк. 84].

Паралельно у 1945–1946 рр. за кущем П. Бойка-«Чмоли» (складався із 16 осіб) була закріплена 1 стрілецька рота (20 осіб), яка дислокувалася у Стебнику. Керували цим підрозділом для виконання функцій по боротьбі з підпіллям від МВС лейтенант Єфімов, молодший лейтенант Попов, відповідно від МДБ – лейтенант Союзів, молодші лейтенанти Пенченко та Бухачов.

Водночас на завершальному етапі боротьби за ліквідацією Дрогобицького районного проводу ОУН спеціально закріпили відповідальних військовиків. Так, у довідці «На склад ЧВГ, закріпленої за розшуком і ліквідацією Дрогобицького районного проводу ОУН», підготовленою начальником Дрогобицького РВ МДБ Дрогобицької області підполковником Яковом Журавльовим (3 серпня 1951 р.), зазначалося, що для розшуку і ліквідації районного проводу ОУН створена чекістсько-військова група (далі – ЧВГ) під оперативним керівництвом заступника начальника Дрогобицького РВ МДБ капітана Кирила Гоголева і ст. оперуповноваженого відділу 2-Н УМДБ Дрогобицької області капітана Замаратського, яким надали військова група чисельністю 10 осіб під командуванням командира взводу 4 стрілецької роти 91 стрілецького полку внутрішніх військ МДБ ст. лейтенанта Фесенка. Склад військової групи: 1) ст. лейтенант Г.А. Фесенко; 2) мл.сержант Панін (1930 р. н.); 3) рядовий Карандашев (1928 р. н.); 4) рядовий Соганов (1929 р. н.); 5) рядовий Дмитрієв (1929 р. н.); 6) рядовий Остальцев (1931 р. н.); 7) рядовий Тютюников (1931 р. н.); 8) рядовий Комаров (1931 р. н.); 9) рядовий Хренков (1931 р. н.); 10) Інструктор службових собак Яшин (1928 р. н.).

Попри залучення значного кадрового ресурсу до боротьби із підпіллям, цей апарат практично не проявляв особливого ентузіазму та успіхів під час операцій. Так, начальник Дрогобицького РВ НКВС капітан Магдей 11 серпня 1945 р. писав начальнику УНКВС по Дрогобицькій області генерал-майору О. Сабурову у доповідній записці, що військові частини, які дислокувалися у селах Медвежа і Нижні Гаї та призначені для боротьби із підпільниками, ніякої боротьби не вели, командири цих частин відмовлялися проводити операції, посилаючись на те, що у них немає розпорядження від командування. Так, керівництво гарнізону у селі Нижні Гаї відмовлялося від участі у проведенні операції і надання військовиків для допомоги оперативним працівникам у проведенні відповідних заходів. Як приклад наводився факт: у ніч на 10 серпня 1945 р. чекісти отримали агентурні дані про те, що на хут. Діброва розміщувалася боївка ОУН, начальник оперативної групи Бойко домовився із командиром військової частини, який пообіцяв дати солдат, але не виконав сказаного, в результаті операцію було зірвано [2, арк. 43].

Попри активну боротьбу з підпіллям, станом на 1 січня 1949 р. до складу кушової боївки (керував кушовий провідник Василь Марчишин-«Шевчук»), яка діяла на території сіл Нижні Гаї, Верхні Гаї, Далява, Солонське, Липо-

вещь, Михайловичі, Почаєвичі, Раневичі, Болехівці, входили сім осіб: кушовий провідник Василь Марчишин-«Шевчук», «Бугор», станичний села Нижні Гаї Василь Москаль-«Страшний», «Данило», станичний по селах Далява, Солонське, Михайловичі, Липовець Михайло Бойко-«Кравчук», «Сміливий», станичний по селах Верхні Гаї, Болехівці, Раневичі, Почаєвичі Федір Паньків-«Лис», стрілець кушового проводу Іван Николяк-«Летун», «Коваль», Михайло Марчишин-«Чорногорець», «Кротар» та Микола Пиль-«Мороз» [9, арк. 31].

По розробці куша Василя Марчишина-«Шевчука» працювала ціла агентурна мережа. З-поміж них таємний інформатор «*Вечірній*», «*Павло*», «*Зорника*», «*Кутузов*», «*Болонний*» [9, арк. 33-34]. З наявною та новозавербованою агентурою планували відпрацювати способи зв'язку через облаштування сховків, умовних сигналів і придбання зв'язкових. Також планували будувати так роботу, щоб у кожному селі, де оперувала боївка Василя Марчишина-«Шевчука», було не менше двох агентів [9, арк. 35]. Відповідно, виконуючи вказівки, кількість агентури збільшувалася – у довідці по агентурній справі № 497 «*Вовки*» від 13 листопада 1949 р. зазначалося, що по розробці кушового проводу «*Шевчука*» працювала агентурно-інформаційна сітка: «*Тарас*» (с. Липовець), «*Кутузов*», «*Старик*» (с. Далява), «*Павло*», «*Нижній*», «*Гора*» (с. Нижні Гаї), «*Верхній*», «*Микола*» (с. Верхні Гаї). Водночас силовики писали, що із агентурних і слідчих матеріалів стало відомо: учасники боївки Василя Марчишина-«Шевчука» переважно переховувалися у селі Солонське, однак часто приходили у Липовець [9, арк. 8зв].

Розробка тривала, і у плані «Агентурно-оперативних заходів по розшуку і розробці учасників Дрогобицького районного проводу ОУН. На період – липень-серпень 1950 р.» (від 2 липня 1950 р.), затвердженому начальником УМДБ Дрогобицької області полковником Морозом зазначалося, що наявні у Дрогобицькому РВ МДБ агентурно-слідчі дані (покази заарештованих – С.І. Стецька (від 21.06.1950 р.), М.В. Мацігіна (від 9.06.1950 р.), захопленого підпільника «*Голубчика*» і донесення таємних інформаторів «*Павла*» (від 28.06.1950 р.), «*Остапа*» (від 8.07.1950 р.) розкривали діяльність Дрогобицького районного проводу ОУН та встановлювався його склад [10, арк. 115-115зв]. Розробкою і виявленням місць перебування учасників Дрогобицького районного проводу ОУН і учасників його охорони займалися таємні інформатори «*Зірка*», «*Наталія*», «*Павло*», «*Остап*», «*Пальма*» та ін. [10, арк. 116-118зв].

Для ліквідації учасників Дрогобицького районного проводу ОУН створили чекістсько-військову групу під керівництвом: 1) заступника начальника Дрогобицького РВ МДБ старшого лейтенанта Кирила Гоголева; 2) старшого оперуповноваженого Дрогобицького РВ МДБ лейтенанта Лебедева; 3) командира 4 стрілецької роти 91 стрілецького полку внутрішніх військ МДБ старшого лейтенанта Попова. Для ліквідації учасників охорони Дрогобицького районного проводу ОУН, водночас вони ж учасники кушо-

вої боївки Василя Марчишина- «Шевчука», силовики створили другу чекістсько-військову групу під керівництвом: 1) старшого оперуповноваженого Дрогобицького РВ МДБ лейтенанта Іпатова; 2) старшого оперуповноваженого Дрогобицького РВ МДБ лейтенанта Курко; 3) заступника командира 4 стрілецької роти 91 стрілецького полку внутрішніх військ МДБ капітана Маркова [10, арк. 118зв].

У «Плані агентурно-оперативних заходів по розробці, розшуку і ліквідації учасників Дрогобицького районного проводу ОУН на серпень 1951 р.» (складеному заступником начальника Дрогобицького РВ МДБ капітаном Кирилом Гоголевым, старшим оперуповноваженим відділу 2-Н УМДБ Дрогобицької області капітаном Замаратським, погоджений зі начальником Дрогобицького РВ МДБ підполковником Яковом Журавльовим, начальником відділу 2-Н УМДБ по Дрогобицькій області майором Лихоузовим, затверджений начальником УМДБ по Дрогобицькій області полковником Морозом 3 серпня 1951 р.), який був фактично продовженням двох попередніх, тільки уже додалися нові свідчення та повідомлення агентів «Голуба» (від 12.07.1950 р.), «Циганки» (від 27.06.1951 р.), «Кочегара» (від 25.06.1951 р.), «Федорова» (від 3.07.1951 р.) та оунівська документація), зазначалося, що по розшуку та розробці учасників Дрогобицького районного проводу ОУН працювали: інформатори «Сила», «Великий», «Корчин», «Воля», «Дуб», «Молот», «Чорний», «Добжанська», «Павло», «Ворон». Усі вони добре знали колишні зв'язки учасників районного проводу ОУН і їхні місця переховування та пересування. Силовики писали, що учасники Дрогобицького районного проводу ОУН, зокрема П. Бойко-«Чмола», в основному базувалися у селах Михайлівчів, Нижні Гаї, Солонське, Далява, Верхні Гаї [10, арк. 197-201].

Окремої уваги заслуговують заходи радянських репресивно-каральних органів із компрометації націоналістів. Тобто у боротьбі з визвольним рухом репресивно-каральні органи поклалися не лише на військову силу, але й використовували різноманітні, в окремих випадках навіть «витончені» засоби. Не маючи можливості фізично знищити того чи того націоналіста (особливо керівника), спецоргани використовували компрометації. Для цього чекісти ретельно вивчали особистість підпільника, якого намагалися дискредитувати, його зв'язки, проступки, слабкості тощо. Варто відзначити, що, попри значну частину ефективних компрометаційних заходів, у них мали місце провали, що, очевидно, зумовлювалося наявністю часу та вмінням ретельно розібратися в обставинах. Такий засіб використовували і для боротьби із українськими націоналістами, уродженцями села Нижні Гаї. Зокрема, у плані «По компрометації підпільника ОУН-УПА Москаля Василя Прокоповича по псевду «Страшний» із бандбоївки «Шевчука»» (3 лютого 1949 р.), підготовлений оперуповноваженим Дрогобицького МДБ лейтенантом Лебедєвим (погоджений начальником Дрогобицького РВ МДБ підполковником Яковом Журавльовим, затверджений заступником начальника

УМДБ по Дрогобицькій області полковником Морозом), передбачалася низка заходів для ліквідації В. Москаля самими підпільниками (план склали відповідно до наказу міністра державної безпеки СРСР № 00469 від 14 грудня 1948 р.). При цьому зазначалося, що В. Москаль у підпіллі перебував із 1944 р., працював станичним ОУН с. Нижні Гаї. Відтак з агентурних і слідчих матеріалів силовики встановили, що у с. Солонське проживала наречена В. Москаля – Марія Марчишина, яка працювала продавчиною магазину. Через зв'язки із підпіллям силовики її заарештували. Водночас вони дізналися (із агентурного донесення «Тараса»), що В. Москаль дуже сильно любив М. Марчишин і після її арешту серед підпільників висловлював своє розчарування перебуванням у підпіллі. За ці настрої кушований П. Бойко-«Чмола» навіть зробив йому попередження. Маючи такі дані, силовики вирішили провести комбінацію – підготувати інформаційне повідомлення про те, що із В. Москалем встановлений зв'язок через його братів (мешкали на хут. Кут с. Нижні Гаї) і він нібито готовий «зголоситися» та чекає вдалого моменту, щоб вийти із повинно не один, а навіть вбити своїх побратимів для «спокутування провини» перед радянською владою. Крім того, В. Москаль обіцяв допомогти здати живим у руки МДБ керівника куща П. Бойка-«Чмолу». Чекісти розраховували, що після потрапляння до Служби безпеки таке повідомлення стане однозначним вироком (ці заходи планували провести до 16 лютого 1949 р.). Повністю відпрацьований документ по компрометації Василя Москаля-«Страшного» мали намір «загубити» на хут. Бійнич с. Нижні Гаї, звідки були родом кушований провідник Василь Марчишин-«Шевчук» і провідник Дрогобицького районного проводу ОУН П. Бойко-«Чмола». Практично планували прийти на хут. Бійнич та зупинитися у будинку Анни Калічак, членкині ОУН на псевдо «Верба», яка підтримувала зв'язок із П. Бойком. Зупинившись у будинку А. Калічак, демонстративно виїхати із групою військовослужбовців на хут. Кут і тим самим показати, що поїздка зроблена з конкретною метою. Після «операції» на хут. Кут повернутися на хут. Бійнич у будинок А. Калічак і там залишитися ночувати, при її присутності написати повідомлення на ім'я начальника РВ МДБ. Відтак викликати старшого групи і йому (при А. Калічак) дати завдання на наступний день відправити терміновий документ у Дрогобич. Продовжуючи перебувати у будинку А. Калічак, за домовленістю зі старшим військової групи дати завдання одному із солдат, який буде стояти вартовим на охороні будинку, підняти тривогу через сильний гавкіт собак у селі та постріли із гвинтівок. Під цим приводом написаний документ-повідомлення у момент поспішного відходу свідомо загубити у будинку А. Калічак. З метою перевірки наступного дня прийти і запитати в А. Калічак та її родичів, які проживали у будинку, чи не знаходили вони будь-що у будинку (зреалізувати цей задум планували до 18 лютого 1949 р.) [9, арк. 43-45].

Насправді цією спробою силовики не обмежилися і розробили ще один «План компрометації учасника охорони боївки провідника Дрогобицького районного проводу ОУН «Чмоли» підпільника «Страшного»-Москаля Василя Прокоповича» (складений цього разу заступником начальника Дрогобицького РВ МДБ капітаном Кирилом Гоголевим, погоджений із начальником Дрогобицького РВ МДБ підполковником Яковом Журавльовим і заступником начальника УМДБ Сергієм Стеховим) (грудень 1950 р.) із наявних у Дрогобицькому РВ МДБ агентурно-слідчих матеріалів (покази зв'язкової Павла Бойка-«Чмоли» – К. Паньків від 12 жовтня 1950 р. (донесення таємного інформатора «Зірка» (від 17 вересня 1950 р.), встановили, що охоронець провідника Дрогобицького районного проводу ОУН Василь Москаль-«Страшний» підозрювався оунівцями у зв'язках з органами МДБ. Підставою для цього послужило те, що «Страшний» після виселення у грудні 1950 р. сім'ї у східні області СРСР мав намір з'явитися із повинною в органи. Однак силовики вважали, що ця обставина повністю не могла бути використана для компрометації «Страшного». Тому Дрогобицьким РВ МДБ у травні-червні 1950 р. у с. Солонське була проведена низка агентурно-оперативних заходів та викриті три оунівські організації і легальна збройна боївка, учасників яких (чисельністю 25 осіб) заарештували та засудили. Під час слідства силовики довідалися, що ці організації у с. Солонське були створені Василем Москалем-«Страшним» і Михайлом Бойком-Кравчуком» (перебував в охороні провідника районного проводу ОУН Павла Бойка-«Чмоли»). При проведенні чекістсько-військової операції у лісовому масиві східніше хут. Бійнич с. Нижні Гаї 22 липня 1950 р. чекістсько-військова група РВ МДБ виявила двох підпільників, із яких один був вбитий (Василь Марчишин-«Шевчук»), а В. Москалю-«Страшному», який перебував із ним, вдалося втекти. «Зірка» доносила, що після ліквідації Василя Марчишина-«Шевчука» «Страшний» два тижні переховувався самостійно, не маючи змоги встановити зв'язок із Павлом Бойком-«Чмолою». Ще один факт: при проведенні 23 листопада 1950 р. чекістсько-військової операції у с. Нижні Гаї загинув підпільник «Мороз», а «Страшний», який перебував з ним, втік. Ці обставини силовики вважали цілком придатними для компрометації «Страшного» перед оунівцями. Для цього планували провести такі заходи: 1) на основі наявних у Дрогобицькому РВ МДБ, агентурно-слідчих матеріалів у листопаді 1950 р. заарештували зв'язкових учасників районного проводу ОУН: Фесю Константинівну Борис, Іллю Петровича Криштала. Безпосередньо до арешту обоє підтримували зв'язок із «Чмолою» та іншими підпільниками. Водночас І. Кришталь був двоюрідним братом Михайла Бойка-«Кравчука». Ф. Борис та І. Кришталь дали зізнавальні покази про свої зв'язки із підпільниками ОУН. Для заходів планували: а) підготувати із спецвідділом УМДБ Дрогобицької області від заарештованих Ф. Борис та І. Криштала власноручні записки до своїх родичів, такого змісту: «Дорогі родичі! Пропадаю ні за що і мабуть до Вас більше не повернуся. Я тут не хотів нічого розказувати, однак слідчий на

допиті пред'явив мені донесення Москаля Василя «Страшного», в якому він описав всі факти мого зв'язку із «хлопцями». Ось що робить зрадник. Я йому вірив, допомагав, а він мене посадив у тюрму. Бережіться люди – Москаль агент МДБ». б) під час прийому передачі арештованими Ф. Борис та І. Кришталь і під час повернення посуду й інших речей родичам вкласти записки, які, звісно ж, будуть виявлені.

Крім того, у Дрогобицькому МДБ були три санкції на арешт зв'язкових Павла Бойка-«Чмоли»: Анни Іванівни Кришталь (с. Нижні Гаї), Йосифа Григоровича Слюсара (с. Солонське), Михайла Михайловича Янишина (с. Нижні Гаї). Їх арешти планували провести поодиночі і після отримання зізнавальних показів від кожного взяти записки приблизно такого ж змісту, як у попередньому випадку, та вкласти їх у речі заарештованих, які вони повертали рідним. Однак це планували проводити тільки у приміщенні РВ МДБ.

Силовики вважали, що родичі заарештованих, отримавши такі записки, негайно поширять чутки про зв'язок Василя Москаля-«Страшного» із органами МДБ, а також повідомлять підпільникам. Такими заходами сподівалися: по-перше, що оунівці самі ліквідують «Страшного»; по-друге, довідавшись про таку ситуацію, «Страшний» вийде із повинною [10, арк. 168-173].

Тобто із наочного прикладу бачимо, що під компрометацію міг потрапити будь-хто із навіть найвищих керівників. Так, у «Плані заходів по комбінації провідника Дрогобицького районного проводу ОУН «Чмоли» Бойко Павла Григоровича» (складений заступником начальника Дрогобицького РВ МДБ капітаном Кирилом Гоголевим, погоджений із начальником Дрогобицького РВ МДБ підполковником Яковом Журавльовим і заступником начальника УМДБ Сергієм Стеховим) силовики розробляли порядковість заходів для дискредитації, а відтак компрометації П. Бойка (квітень 1951 р.). Зокрема, агентурно-слідчим шляхом вдалося встановити, що Павло Бойко-«Чмола» у 1950 р. опирався на куц Василя Марчишина-«Шевчука», але впродовж цілого року підпільники куца практично усі загинули, залишилися тільки Василь Москаль-«Страшний» і Михайло Бойко-«Кравчук», які водночас були й охоронцями «Чмоли». За наявними в РВ МДБ агентурними матеріалами і захопленими оунівськими документами силовики встановили, що у червні 1950 р. «Чмоли» вдалося врятуватись під час чекістсько-військової операції у лісовому масиві «Лози», підпільники «Богун» і «Чорний», які з ним перебували, загинули.

Крім того, силовики проаналізували матеріали та писали, що П. Бойкові-«Чмоли», починаючи із 1944 р., неодноразово вдавалося виходити із-під організованих засідок і операцій, у той час, коли інші особи, які з ним перебували, – гинули. Водночас із родичів «Чмоли» у різний час виселені у віддалені райони СРСР: 1) брат – Микола Григорович Бойко, 2) брат – Бойко Іван Григорович, 3) сестра – Бойко Марія Григорівна, 4) сестра – Стецько Анна Григорівна, родичка «Чмоли». У с. Нижні Гаї (хут. Бійнич) проживали

лише брат, Бойко Михайло Григорович, та племінник – Стецько Федір Іванович. Родичі, які залишилися у селі, підтримували письмовий зв'язок із виселеними, надавали їм матеріальну допомогу посылками та грошима. Уже ця інформація стала підставою для компрометації П. Бойка, для подальшого його знищення чи виводу із повинною. З метою реалізації цього вважалося за доцільне провести низку заходів. Передовсім йшлося про таке: оскільки у Дрогобицькому РВ МДБ зберігалася частина захоплених оунівських документів, власноручно написаних «Чмолою», то, щоб зреалізувати намічені заходи, зразки почерків П. Бойка-«Чмоли» планували направити в МДБ СРСР для виготовлення двох донесень (на ім'я начальника РВ МДБ підполковника Якова Журавльова), нібито написаних самим «Чмолою». Зокрема, перший документ такого змісту: «Підполковнику тов. Журавльову. Ваше завдання отримав і воно у найближчий час буде виконано. Намічені дві схованки для зв'язку зі мною повністю гарантують мою безпеку. Інколи свої матеріали я Вам буду пересилати через свою людину «В». Ви його знаєте. Я, тов. начальник отримав від сестри Бойко Марії і брата Бойко Миколи листи, вони повідомляють, що погано живуть в Сибірі і потребують грошей. Від вас вони отримали гроші, однак у них зараз таке становище, що їм необхідна ще невелика сума грошей. Якщо Ви маєте ще можливість то прошу від мого імені вислати їм грошей. Павло». Другий документ: «Тов. підполковник! Ваше завдання ліквідувати надрайонний провід скоро буде виконано. Тому я намагаюся вибрати такий момент, коли вони всі будуть разом чи ж влаштую так, щоб зустрічі із референтами проводу були намічені через невеликі проміжки часу із таким розрахунком, що коли я ліквідую одного, другий про це ще не довідається. Павло».

Виготовлюючи ці документи, силовіки думали, що після прочитання націоналісти запідозрять П. Бойка-«Чмолу» у співпраці із силовими органами та ліквідують. Написання прізвища у першому документі подавалося для оперативного встановлення автора та проведення відповідного розслідування, коли документ потрапить у підпілля.

Після виготовлення самі документи планували «передати» у підпілля, враховуючи таке: у с. Верхні Гаї Дрогобицького району проживала сестра слідчого референтури СБ Дрогобицького надрайонного проводу ОУН Михайла Гука-«Орленка» Катерина, яка, за агентурними даними МДБ, підтримувала зв'язок із братом до кінця 1950 р. Використовуючи цю обставину, у дворі будинку К. Гук планували облаштувати сховок для зв'язку із Павлом Бойком-«Чмолою». Для того, щоб цей сховок був виявлений Катериною Гук, до нього у вечірній час і на світанку із проміжками 1–2 дні мав підходити заступник начальника МДБ капітан Кирило Гоголев та перевіряти його. Розрахунок був на те, що підхід оперативного працівника до одного і того ж місця приверне увагу Катерини Гук і вона швидко захоче перевірити його та виявить документ. Водночас щоб знати факт виявлення сховку та документів, у ньому було вирішено віддрукувати на машинці записку тако-

го змісту: «Павло! Описуйте оунівську діяльність, зв'язкових ОУН по селах Нижні Гаї і Верхні Гаї. Повідомляйте, які зміни пройдуть в структурі керівних звен підпілля. Встановіть особистий зв'язок, а не через кур'єрів зі всіма референтами Дрогобицького надрайонного проводу ОУН після чого отримаєте дуже важливе завдання. (Журавльов)». Відтак силовики планували це завдання (документ) покласти у сховок із розрахунком, що при дотику до нього можна буде довідатися про факт прочитання матеріалів Катериною Гук. Прогнозувалося, що виявлений документ вона передасть «Орленку». Після вилучення «завдання» зі сховку у нього знову конспіративно (у нічний час) планували покласти виготовлений документ № 1, який неодмінно також буде вилучений К. Гук і переданий «Орленку». Тільки перший документ буде вилучено зі схованки, до нього через чотири дні мали покласти другий. Відтак вважалося, що він у такий самий спосіб, як і перший, мав бути переданий М. Гуку-«Орленку». Прочитавши перше донесення, К. Гук одразу зрозуміє, що відбувається «співпраця» і спробує негайно зв'язатися із «Орленком». Вказаний спосіб зв'язку змусить СБ провести швидке розслідування щодо Павла Бойка-«Чмоли», бо у них складеться враження, що «Чмола» у будь-який час може отримати від силовиків завдання ліквідувати будь-кого із Дрогобицького найдрайонного проводу ОУН, після чого вийти із повинною. Саме тому припускали, що СБ, отримавши у свої руки такі «докази» таємного співробітництва П. Бойка-«Чмоли» із органами МДБ, ліквідує його; водночас останній, довідавшись про загрозу, може вийти із повинною [10, арк. 232-240].

Заступник начальника УМДБ Дрогобицької області полковник Литвинов 24 квітня 1950 р. в оперативному зведенні № 112 УМДБ по Дрогобицькій області зазначав, що 20 квітня 1950 р. оперативно-військовою групою Дрогобицького РВ МДБ (керівники оперативно-військової групи – старший оперуповноважений РВ МДБ лейтенант Лебедев і командир відділення 6 роти 91 сп ВВ МДБ сержант Ширкаєв) захоплено Василя Федоровича Піля-«Василика» (ур. с. Нижні Гаї), у підпіллі із 1946 р., входив до кушової групи «Шевчика». Підпільник «Василик», 31 травня 1946 р. у с. Нижні Гаї брав безпосередню участь у здійсненні збройної працівниками Дрогобицького РВ МВС: оперуповноваженим РВ МВС мл. лейтенантом міліції Лаптевим, лейтенантом Бойко і дільничним уповноваженим міліції Шептеревим [6, арк. 4-45].

Секретар Дрогобицького РВ МДБ Дрогобицької області Коденко 22 липня 1950 р. підписав акт (складений старшим оперуповноваженим Дрогобицького РВ МДБ лейтенантом Лебедевим, командиром 4 стрілецької роти 91 стрілецького полку внутрішніх військ МДБ старшим лейтенантом Поповим, ефрейтором Денісовим, рядовим Карандашовим), про те, що в цей день чекістсько-військова група у складі п'яти осіб під командуванням старшого лейтенанта Попова, здійснюючи пошук у лісовому масиві, прилеглому до с. Нижні Гаї, вбила одного провідника кушового проводу ОУН – Михайла

Марчишина-«Шевчука». У нього вилучили автомат ППШ і 90 патронів до нього, пістолет іноземного зразку та 16 патронів, дві гранати, сумку із важливими документами [10, арк. 185].

Начальник УМДБ по Дрогобицькій області полковник Мороз в оперативному зведенні (№ 239 за 27 серпня 1951 р.) УМДБ по Дрогобицькій області зазначав, що 15 серпня 1951 р. загинув Василь Прокопович Москаль-«Страшний», який був у підпіллі з 1944 р., виконував обов'язки охоронця Дрогобицького районного проводу ОУН [7, арк. 45; 9, арк. 101].

19 листопада 1951 р. начальник 7 відділу УМДБ Дрогобицької області підполковник Дерябін, начальник Дрогобицького РВ МДБ підполковник Яків Журавльов, інструктор службових собак 5-ї команди 13 відділу молодший сержант Копотов і стрілець-автоматчик тієї ж команди Мальцев склали акт про те, що чекістсько-військова група, очолювана оперуповноваженим УМДБ старшим лейтенантом Болдирьковим і молодшим сержантом Капотовим, перебуваючи у засідці на хут. Райлів Нежухівської сільради (з 24 жовтня 1951 р.), о 20.00 19 листопада виявила групу із трьох осіб, які підійшли до будинку Івана Бурого. В результаті бою двоє були вбиті, а одному вдалося втекти. Загинули: провідник Дрогобицького надрайонного проводу ОУН Йосиф Лужецький-«Камінь» та його охоронець Михайло Бойко-«Кравчук». У вбитих вилучили два автомати, два пістолети, три гранати, 185 патронів. Під час бою поранено оперуповноваженого УМДБ старшого лейтенанта Болдирькова [9, арк. 143].

Широка агентурна мережа давала змогу вести цілковитий моніторинг усіх сфер життя.

Боротьба із підпіллям тривала, з обліку не знімали жодну особу, загибель якої не була підтверджена. У спеціальному повідомленні (17 серпня 1955 р.) про розшук оунівців-підпільників зазначалося, що апаратом Уповноваженого УКДБ при Раді Міністрів УРСР по Дрогобицькій області розшукувався (у Дрогобицькому районі) підпільник Ілля Іванович Борис (1920 р. н., ур. с. Нижні Гаї), член ОУН, який використовував псевдо «Заливайко». В ОУН виконував функції зв'язкового Дрогобицького районного проводу ОУН, потім – повітового провідника ОУН. У квітні 1945 р. за активну антирадянську націоналістичну діяльність транспортним відділом НКДБ станції Стрий І. Борис був заарештований. У травні 1945 р. він з-під варти втік, перейшов на нелегальне становище, в результаті його було оголошено у розшук. Після проведених заходів, спрямованих на розшук І. Бориса, силовики встановили, що він після втечі з-під варти спочатку переховувався самостійно, потім зв'язався із підпільниками. Проте націоналісти вважали його втечу комбінацією органів КДБ, у зв'язку з чим І. Бориса було запідозрено у зв'язках із органами МДБ і у червні 1945 р. у північно-східній частині лісового масиву над с. Верхні Гаї ліквідовано. Про його ліквідацію повідомили агент «Іванов» і свідки М.М. Кравець, С.С. Мацигін та ін., які одразу після вбивства І. Бориса виявили його тіло.

Саме тому заступник начальника УКДБ при РМ УРСР по Дрогобицькій області полковник Гриценко просив начальника 4 Управління КДБ при РМ УРСР підполковника Крикуна зняти І. Бориса із обліку підпільників, які перебували у розшуку [5, арк. 137-138].

Отже, утвердження радянської адміністрації у Західній Україні відбувалося шляхом широкомасштабних репресій. Під, які потрапляли не лише ті, хто був у безпосередній опозиції, але й ті, хто міг у перспективі стати на шлях боротьби. Для цього існувала репресивно-каральна система, яка мала апробовану на східноукраїнських землях методику знищення та викорінення інакодумства.

Найбільш поширеним засобом боротьби стало використання агентури. Водночас її застосовували і для проведення компрометаційних заходів проти учасників українського визвольного руху. Хоча варто відзначити, що далеко не усі такі заходи завершувалися успішно. Вміння працівників СБ ОУН розібратися у конкретній ситуації давало змогу ефективно реагувати на різноманітні провокації радянських силовиків.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Архів ВВ НКВД. Т. 177.
2. Архів УМВС Львівської області. Спр. 3.
3. Білас І. Репресивно-каральна система в Україні 1917 – 1953. Суспільно-політичний та історико-правовий аналіз. У двох книгах. Київ: Либідь; Військо України, 1994. Кн. 1. 432 с.
4. Веденеев Д., Биструхін Г. Двобій без компромісів. Протиборство спецпідрозділів ОУН та радянських сил спецоперацій. 1945 – 1980-ті роки. Київ: К.І.С., 2007. 568 с.
5. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 12 (1960). Спр. 48.
6. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 32 (1960). Спр. 15.
7. ГДА СБУ. Ф. 2-Н. Оп. 32 (1960). Спр. 18.
8. ГДА СБУ. Ф. 13. Спр. 443. Т. 2.
9. ГДА СБУ. Ф. 65. Спр. С-9188.
10. ГДА СБУ. Ф. 65. Спр. С-9278. Т. 1.
11. Ільницький В. Карпатський край ОУН в українському визвольному русі (1945 – 1954). Дрогобич: Посвіт, 2016. 696 с.
12. Ільницький В. Провід ОУН Карпатського краю. Торонто – Львів: Видавництво «Літопис УПА», 2012. 128 с.
13. Ільницький В. Створення та діяльність у західних областях УРСР радянських парамілітарних формувань (1944 – 1954 рр.). З архівів ВУЧК – ГПУ – НКВД – КГБ. 2011. № 2 (37). С. 47–82.
14. Кентій А. Нарис боротьби ОУН–УПА в Україні (1946 – 1956 рр.). Київ: Інститут історії України НАН України, 1999. 111 с.
15. Кентій А. Українська повстанська армія в 1944 – 1945 рр. Київ: Інститут історії України НАН України, 1999. 220 с.

16. Киричук Ю. Український національний рух 40–50-х років ХХ століття: ідеологія та практика. Львів: Добра справа, 2003. 464 с.

17. Патриляк І. «Встань і борись! Слухай і вір...»: українське націоналістичне підпілля та повстанський рух (1939 – 1960 рр.). Львів: Часопис, 2012. 592 с.

18. Русначенко А. Народ збурений: Національно-визвольний рух в Україні й національні рухи опору в Білорусії, Литві, Латвії, Естонії у 1940–50-х роках. Київ: Університетське видавництво «Пульсари», 2002. 519 с.

19. Pnytskyi V. Spotting and liquidation of Ukrainian, Polish and Jewish organizations in Drohobych by soviet repressive units (1940). Східноєвропейський історичний вісник / [головний редактор В. Ільницький]. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2018. Вип. 7. С. 120–150.

20. Pnytskyi V., Kantor N. Reprisals of the Soviet administration against families of insurgents in Karpatskyi krai of the OUN (1945 – 1954). Східноєвропейський історичний вісник / [головний редактор В. Ільницький]. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2018. Вип. 7. С. 173–180.

ОГЛЯД ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ І ПИТАННЯ ЕКСПЛІКАЦІЇ У КОНТЕКСТІ ПЕРЕКЛАДУ

This research presents a review of translation studies literature and explicitation as a topical issue in translation science. Some authors call the term explicitation translational transformations. Most often, an explicitation is called a strategy. Explicitation is also called a phenomenon. There are authors who considered explicitation as a universal of translation; others have studied explicitation by comparing it in parallel with implicitation. Explicitation was investigated in terms of the publishing approaches of proofreaders. There are researchers who, studying explicitation, made a quantitative analysis of syntactic structures in a comparative corpus. Until now there is no consensus regarding explicitation.

Перекладознавчі питання уважно розглядаються у розвідках науковців [2; 3; 4]. Одне з цих питань, експлікація, час від часу привертає увагу вчених. Деякі вітчизняні автори називають терміном експлікація перекладацькі трансформації (В. І. Карабан). В закордонному перекладознавстві експлікація найчастіше називається прийомом (Ж.-П. Вине і Ж. Дарбельне, Ш. Блюм-Кулька, К. Клауді, М. Тенчеа, В. Папай, В. Бехер, М. Олохан). Також експлікацію називають феноменом (Б. Інглунд Дімітрова).

Деякі автори (Ш. Блюм-Кулька, В. Папай) розглядали експлікацію як універсалью перекладу; інші вивчали експлікацію, зрівнюючи її паралельно з імплікацією (К. Клауді, К. Каролі, М. Тенчеа, В. Бехер). Експлікацію було досліджено з точки зору видавничих підходів коректорів (К. Сегіно). Є дослідники, які, вивчаючи експлікацію, робили кількісний аналіз синтаксичних структур в зіставному корпусі (М. Олохан). В нашій роботі будуть представлені дослідження по такому поняттю, як експлікація. На сьогоднішній час немає однастайності, що стосується експлікації.

Переклад є творчим процесом, тобто гарний переклад не є послівним, а являє собою якісно (стилістично, лексично, прагматично) виражену на іншій мові думку. Зазвичай гарний перекладач не може і не повинен пояснювати свої перекладацькі рішення.

Об'єктом перекладу є не система мови як якась абстракція, а конкретний мовленнєвий твір (текст першотвору), на основі якого створюється інший мовленнєвий твір на іншій мові (текст перекладу (ТП)).

За словами В. Д. Радчука, розвинена мова має багато варіантів перекладу будь-якого твору класики. Це є динамічна множина, яка живе внутрішньою взаємодією, оновлюється і поповнюється. Смісл неможливо заморозити

текстом, а книга є порив людської свідомості до життя, і це життя збагачує книгу кожним прочитанням [6, 330].

Загалом переклад відіграє визначну роль у розвитку світової цивілізації [7, с. 162], тому «головне завдання перекладача як посередника між мовами і культурами полягає в тому, аби, збагачуючи власну мову і таким чином впливаючи на еволюцію літературної норми, не допустити її зникнення у глобальному просторі» [7, с. 170]. Дослідник вважає, що креативна функція перекладу передбачає володіння мовленнєвими жанрами і репертуаром виражальних засобів в межах окремого жанру. Ця перекладацька компетенція допомагає адекватному сприйняттю інформації, яка відтворена засобами МП [7, с. 231].

Р. П. Зорівчак, надаючи особливу увагу перекладу реалій, пише, що «це справа не тільки перекладацької техніки, а й перекладацького мистецтва» [1, с. 84]. Перекладачі різними способами відтворюють семантико-стилістичні функції реалій, залежно від переваги виду інформації, яку несе реалія в кожному конкретному випадку. Перекладач має зрозуміти для себе, які назви могли б мати явища, якщо б вони існували в житті його народу, коли мова йде про переклад твору з далекого часу або про далекі часи. Тобто, у перекладача повинне скластися вірне уявлення про реалію та її контекстуальне оточення, і таким чином йому буде легше подати її читачу [1, с. 84]. Можна припустити, що переклад реалій є однією з форм, яку може брати експлікація у перекладі.

Перекладознавство є відносно молодого наукою, вона почала активно розвиватися як розділ мовознавства в 30-тих роках минулого сторіччя. У 1958 році Ж.-П. Вине і Ж. Дарбельне вже звернули увагу на експлікацію, яку вони визначили як прийом, що полягає у тому, щоб ввести до мови перекладу (МП) уточнення, які залишаються імпліцитними у вихідній мові (ВМ), але які містяться в контексті чи у ситуації [28, с. 9]. В якості приклада дослідники пишуть про експлікацію займенників, які перекладаються в залежності від контексту або ситуації, показуючи, наприклад, жіночий чи чоловічий рід. Також автори, говорячи про експлікацію згадують про збільшення (*gain* – франц.), коли переклад експлікує елемент ситуації, який ВМ залишає у тіні [28, с. 164]. Термін *експлікація* наводиться в термінологічному додатку в книзі, але дослідники не включають його в основний список прийомів перекладу.

Ш. Блюм-Кулька сформулювала гіпотезу експлікації. Головна ідея цієї гіпотези полягає в тому, що переклад є більш експліцитним ніж неперекладений відповідний йому текст, який може бути і текстом оригіналу, і паралельним текстом на мові перекладу [12, 300]. Авторка вважає, що експлікація є однією з універсальї перекладу і визначає два наступні типи: експлікація когезії і експлікація когерентності.

Експлікація когезії виявляється в проясненні прихованих зв'язуючих зв'язків. Згідно з думкою Ш. Блюм-Кульки когезія – це сукупність тексто-

вих зв'язків, які можуть бути об'єктивно визначені. Перекладач просто збільшує ТП, включаючи в нього семантичну надмірність, відсутню в оригіналі. У всіх випадках, результатом є збільшення експлікації на рівні ТП. Дослідниця пише, що експлікація може бути універсальною стратегією, яка притаманна процесу посередництва мови, і, що нею користуються студенти мовних факультетів, непрофесійні та професійні перекладачі [12, с. 302].

Що стосується експлікації когерентності, то вона зв'язана з реалізацією семантичного потенціалу тексту. Текст сприймається читачем як зв'язане висловлення. Для цього читач повинен мати можливість застосовувати схеми, які йому знайомі. Ці схеми базуються на знаннях світу, щоб робити необхідні висновки. Висновки допомагають зрозуміти дух та букву тексту [12, с. 304]. Ш. Блюм-Кулька пише також, що так як уявлення світу є в деякій мірі або повністю новим для читачів перекладу, на відміну від читачів і автора оригіналу, тому в перекладі майже неможливо уникнути змін, орієнтованих на нового читача.

Згідно з думкою Ш. Блюм-Кульки в перекладі завжди необхідно побудувати міст між культурами і мовами. Цей процес будівництва не є простим переходом між культурами та мовами. У цей процес зазвичай залучаються зсуви (зрушення) мови. Можно побачити прояви зсувів мови, орієнтованих на читачів текстів, які з самого початку спрямовані на дві аудиторії і написані на двох мовах.

Зміни в перекладах відбуваються через зміни в стилістичних перевагах двох мов, тобто одна мова демонструє більшу тенденцію до надмірності унаслідок об'єднаності. Ці зміни можуть відбуватися як результат експлікації, яка є притаманна перекладу [12, с. 312].

Говорячи про граматичні перекладацькі трансформації, В. І. Карабан (1997) згадує додавання. Граматична перекладацька трансформація – це зміна граматичних характеристик слова, словосполучення або речення у перекладі. Додавання – це граматична трансформація, яка сприяє тому, що в перекладі збільшується кількість словоформ, слів чи членів речення. В. І. Карабан пише, що додавання може використовуватись при перекладі іменників, прикметників, дієслів, прислівників, субстантивованих прикметників, слів інших частин мови та словосполучень. На думку дослідника, адекватна передача смислу та врахування норм мови перекладу є причиною застосування перекладацьких трансформацій у перекладі [5, с. 20–22].

К. Клауді провела чимало досліджень експлікації [17; 22; 19; 18; 21]. Б. Інглунд Дімітрова, цитуючи К. Клауді, пише, що ця авторка зробила цікаву спробу об'єднати багаточисельні роботи з експлікації [13]. В *Routledge Encyclopedia of Translation Studies (RETS)*, 1-е видання – 2005 рік [9], 2-е видання – 2009 рік [10], статті з експлікації написані К. Клауді. Авторка дає загальне визначення експлікації: це є прийом перекладу, згідно якому імпліцитна інформація ТО знаходить своє експліцитне вираження в ТП [19, с. 171]. Згідно класифікації в *RETS* існує обов'язкова експлікація, яка спри-

чинена лексико-граматичною різницею між МО та МП; опціональна експлікація, що відбувається через різницю в стилістичних перевагах між МО та МП; прагматична експлікація, мотивована різницею в знаннях культури або навколишнього світу, які присутні у членів спільнот МО та МП; експлікація, притаманна перекладу, викликана «природою самого процесу перекладу» [18].

К. Клауді і К. Каролі пишуть, що експлікація відбувається, наприклад:

- коли одиниця більш широкого смислу ВМ замінюється на одиницю більш специфічного смислу в МП;
- коли складне значення слова ВМ передається кількома словами в тексті МП;
- коли нові значущі елементи з'являються в тексті МП;
- коли речення ВМ ділиться на два або декілька речень в МП;
- коли речення ВМ передаються реченнями, які є частиною складного речення в МП [20, 15].

Що стосується імплікації, то вона відбувається, наприклад:

- коли одиниця більш конкретного смислу ВМ замінюється на одиницю більш загального смислу в МП;
- коли перекладачі об'єднують смисл кількох слів в одне слово і, таким чином, одиниці, які складаються з двох або кількох слів у ВМ замінюються одиницею, яка складається з одного слова в МП;
- коли значущі лексичні елементи тексту ВМ опускаються в МП;
- коли два речення або більше ВМ об'єднуються в одне речення в МП або коли речення, які є частиною складного речення ВМ зводяться до незалежних речень МП [20, с. 15].

К. Клауді і К. Каролі пишуть, що до імплікації відносяться як до зведеного брата експлікації, зазвичай вона згадується принагідно [20, с. 13]. Це пов'язано з тим, що імплікація нечасто зустрічається в перекладах і не є предметом численних досліджень.

Один з перших експериментів, який провела К. Клауді, полягає в тому, що ТО на угорській мові був перекладений англійською мовою. Потім цей текст був знову перекладений угорською. Корпус цього дослідження складається з трьох текстів: ТО на угорській мові, ТП з угорської мови на англійську, текст перекладений знову з англійської на угорську мову. Це дослідження мало на меті виявити кількісні та якісні збільшення та втрати під час перекладу і зворотнього перекладу. Авторка констатує, що експлікації зроблені в угорсько-англійському перекладі часто зберігаються в зворотньому англійсько-угорському перекладі, навіть в тих випадках, коли вони можуть або повинні бути опущені. Дослідниця пише, що результати цього експерименту показують, що тенденція до експлікації (доповнень) – в письмових перекладах – може бути більш вираженою, ніж тенденція до імплікації (опущень) [17, с. 110].

У 2001 році К. Клауді сформулювала гіпотезу асиметрії. Згідно з цією гіпотезою, роблячи аналіз перекладу і зворотнього перекладу, експлікація і імплікація не завжди є симетричними операціями. Причиною цього є те, що, коли у перекладачів є вибір, вони віддають перевагу операціям, які включають до себе конкретизацію, розподіл, додавання та покращення. Вони рідше виконують операції, пов'язані з узагальненням, протиріччям, опущенням, виключенням.

К. Клауді розглянула взаємозв'язок між експлікацією і імплікацією в перекладі літературних творів з угорської мови на англійську, німецьку, французьку, російську і навпаки. Операції, які є специфічними для перекладу, а не для мовних пар, були б ті, де відносини між експлікацією і імплікацією асиметричні [22].

У статті 2009 року, де К. Клауді пише про свої дослідження гіпотези асиметрії, вона дає в якості прикладу деяку кількість обов'язкових додавань та опціональних опущень в англійсько-угорських перекладах і навпаки. Це є незалежне порівняння перекладу і зворотнього перекладу ста речень перекладу роману Орвела *1984* на угорську мову і перекладу новели Мірзата *Peter's Umbrella* на англійську мову, яке показало, що опціональне опущення робиться перекладачами не завжди. Згідно з гіпотезою, яка лежить в основі досліджень К. Клауді і К. Каролі, симетрія між граматичними додаваннями та опущеннями є відсутня в англійсько-угорських перекладах і навпаки. Додавання підметів, додатків, присвійних детермінативів і неозначених артиклів є операціями обов'язкового перенесення в угорсько-англійських перекладах. Опущення цих самих елементів не є обов'язковим в англійсько-угорських перекладах, і перекладачі часто утримують ці елементи в угорських текстах [21, с. 295–296].

Згідно з думкою К. Клауді, перекладачі віддають більшу перевагу експлікації, ніж імплікації, частково виходячи з принципу кооперації. В усному спілкуванні присутні обидві сторони, в той час як в письмовому перекладі, відбувається особлива форма взаємодії, тому що одержувач інформації не є присутнім. В перекладі принцип кооперації реалізується з одержувачем, що є відсутнім. Так як переклад не передається читачу прямо і негайно, перекладач не може перевірити, чи є достатньою інформація, яку він передає, для того, щоб послання було зрозуміле. Перекладач використовує різноманітні засоби (пояснення, додавання), щоб збільшити чіткість тексту ВМ. Зазвичай перекладачі менш покладаються на уявлення читачів, ніж автори ТО. Перекладач воліє не зазнавати ризиків. Він користується усіма можливими прийомми експлікації і уникає імплікацію, навіть там де це є можливим чи бажаним [21, с. 301].

М. Генча (2003) включає до поняття «експлікації» будь-які дії, які мають на увазі «додавання» в самому широкому сенсі. На думку дослідниці, експлікація полягає в тому, щоб додати до ТП елементи, відповідні елементи яких відсутні в ТО. Збільшення відбувається на формальному рівні *звукової форми*

слова (*signifiant* – означаюче) та спрямоване на складові терміни робочих одиниць або додавання сем відбувається на рівні *сміслового змісту слова* (*signifié* – означаєме), яке здійснюється заміною термінів [27, с. 110].

У своїй статті М. Тенчаєа представляє повний аналіз експлікації і імплікації між французько-румунськими та румунсько-французькими мовними парами. Вона вважає, що це є симетричні прийоми перекладу, і, що можливо спостерігати за ними на фразовому рівні та на рівні усередині фрази. Авторка робить висновок, що експлікація частіше присутня в перекладах, ніж імплікація. Це відбувається тому, що перекладач намагається зробити текст якомога більш експліцитним. Відтак, під час викладання перекладу необхідно приділяти велику увагу експлікації і імплікації, як прийомам притаманним перекладу для того, щоб студенти могли успішно їх застосовувати під час роботи [27, с. 125].

К. Сегіно (1988) представляє емпіричне дослідження експлікації в перекладі, використовуючи корпус в галузі страхування. Авторка досліджує англо-французькі і французько-англійські переклади та знаходить багато проявів експлікації. Згідно К. Сегіно, термін «експлікація» повинен відноситися в перекладознавстві до додавань в перекладеному тексті, які не можуть бути пояснені структурною, стилістичною або риторичною різницею між двома мовами [26, 108]. Вчена вважає, що існують три форми, які експлікація може приймати: експлікація імпліцитної інформації, яка міститься в пресупозиціях в ТО, додавання інформації, якої не було в ТО і надання більшого значення елементу ТО [26, с. 108].

В. Бехер також провів дослідження експлікації і імплікації в перекладі [11]. Головна мета цього дослідження – визначити умови в яких *асиметрія експлікації* може бути вивчена. Робота В. Бехера не ґрунтується на гіпотезі експлікації Ш. Блюм-Кульки (1986/2004), як універсального процесу експлікації. Автор зазначає, що експлікація (*explicitation*) спостерігається там, де даний ТП є більш експліцитним, ніж відповідний ТО [11, с. 19]. Ясність (чіткість, точність) (англ. *explicitness*) визначена дослідником, як вербалізація інформації, яку адресат міг би припустити, якби вона не була висловлена [11, с. 18].

У своєму дослідженні автор вручну визначає зсуви експлікації і імплікації в корпусі текстів ділової англійської та німецької мови та в їх перекладах в обох напрямках. Зсуви були класифіковані згідно з формальними та функціональними ознаками. Наприклад, підрядні та сурядні сполучники і деякі прислівники (які функціонують, як маркери семантичних відносин) були визначені як «конектори». Дослідження В. Бехера базується на спостереженні, згідно якому експлікації в перекладі в одному напрямку зазвичай не відповідають імплікаціям в іншому напрямку (гіпотеза асиметрії К. Клауді 2001). Автор вибрав два типи текстів: листи для акціонерів та виклад завдання, які класифікуються як звіти підприємств та публікуються великими міжнародними підприємствами. Ці два типу текстів були вибрані, тому що

вони знаходяться між відкритим та закритим перекладом [15, с. 250]. Згідно з думкою Дж. Хауз, відкрито перекладений текст є уведеним у новий мовленнєвий акт, який також надає йому нову форму. Відкритий переклад – є випадком «мовного згадування» (на відміну від «мовного використання») [15, с. 249–250]. В закритому перекладі, перекладач повинен спробувати відтворити еквівалентну мовленнєву подію. Отже, функція закритого перекладу є відтворення в ТП функції, яку оригінал відтворює для читачів ТО [15, с. 250].

В. Бехер вважає, що зважаючи на сутність текстів, ці два типи є гарними кандидатами, для того щоб вивчати зсуви експлікації і імплікації в перекладі. Крім того, їх відносно легко аналізувати, тому що перекладачі дуже намагалися дотримуватися ТО. За словами автора, в деяких випадках перекладачі робили свідомі зусилля, щоб залишатися якомога ближче до ТО. Це притаманне перекладу спеціалізованих текстів, чия головна функція – комунікативна. Разом з іншими зсувами дослідник вивчав об'єднуючі елементи, а саме додання займенників. Автор робить висновок, що перекладачі можуть додавати займенники у ті місця, де, як вони вважають, одержувач не в змозі вивести певні відносини кореферентності. Перекладачі додають та замінюють займенники та іменники, щоб підвищити текстуральну об'єднаність. Таким чином, читач легше виявляє і розуміє відносини кореферентності [11, с. 188].

У своєму дослідженні В. Папай пише, що експлікація – це різниця, яка створена навмисно чи інстинктивно між ТО і ТП. Найбільш велика ясність в ТП – це результат перекладацької операції. Ця операція виконується перекладачами, щоб пояснити та вивести на поверхню лінгвістичну та нелінгвістичну інформацію. Інформація міститься в ТО в неекспліцитній чи неявній формі натяку. Мета експлікації – забезпечити більш легке та надійне тлумачення [25, с. 488; 16, с. 46].

Мета дослідження В. Папай (2004) – виявити закономірності процесу перекладу з точки зору експлікації. Дослідниця також розглядає експлікацію як характерну рису продукту перекладу. Для нашої роботи особливий інтерес представляє процес перекладу. Авторка сформульована наступні гіпотези: (1) через структурну різницю між двома мовами процес перекладу з англійської на угорську мову включає прийоми експлікації; (2) перекладені угорські тексти містять більше проявів експлікації, ніж неперекладені угорські тексти; (3) рівень експлікації в наукових текстах більш високий, ніж рівень експлікації в літературних текстах.

У своїй роботі В. Папай вивчала експлікацію в двох корпусах: паралельному англо-угорському корпусі і в зіставному корпусі перекладених та неперекладених текстів на угорській мові. Два корпуси містять наукові та літературні тексти написані між 1969 і 1999 роками. Авторка включила наукові тексти в корпус, тому що вона сподівалася, що вони містять більшу кількість об'єднуючих зв'язків, ніж літературні тексти. В цілому, корпус цього дослі-

дження налічує 2 400 речення (близько 45 000 слів). Дослідниця ідентифікувала і класифікувала шістнадцять прийомів експлікації в своєму першому дослідженні (яке полягало в тому, щоб проаналізувати англійські ТО і їх переклади на угорську мову). Результати першого експерименту показали, що зсуви відбуваються на кожному рівні мови: починаючи з рівня логічних та візуальних відносин до текстового та екстралінгвістичного рівня.

В. Папай зазначає, що великий набір прийомів експлікації, ідентифікованих в паралельному корпусі дає огляд процесу перекладу з точки зору зсувів, які мають місце під впливом певної кількості факторів: свідомі чи несвідомі прийоми перекладачів; стиль перекладачів чи спільноти людей, що розмовляють даною мовою, жанрові правила чи норми перекладу [24, с. 156].

М. Олохан (2002) дослідив зіставний корпус англійських текстів і текстів, перекладених на англійську мову, щоб проаналізувати прийоми експлікації у перекладі [23]. М. Бейкер визначає поняття «зіставний корпус» як два відокремлених зібрання текстів, написаних на одній мові. Один корпус складається з текстів оригіналів на одній даній мові, другий корпус складається з перекладів на дану мову з однієї чи з декількох даних вихідних мов. Два корпуси повинні належати схожим галузям, різновиду мов і періоду часу і бути подібної довжини [8, с. 234].

У першу чергу, М. Олохан сконцентрував свою увагу на опціональних синтаксичних особливостях і сформулював гіпотезу, згідно якої експлікація дійсно є властивістю, яка притаманна перекладу. У перекладеному тексті вживається більша кількість факультативних синтаксичних елементів, ніж в текстах, первісно написаних на цій мові. Автор також вивчає сукупність займенників і випадки, коли вони поєднуються з простими дієсловами. Були досліджені дієслівні форми *will, have, am, is, has* і *are* всередині дієслівних скорочень і всередині нескорочених форм, наприклад: *I'll, I will, I've, I have, I'm, I am*. Інші займенники, такі як *you, he, she, we* і *they* також були проаналізовані.

Дослідження М. Олохана ґрунтується на припущенні, що незначне використання займенників в перекладених текстах порівняно з текстами Британського Національного Корпусу (*БНС* (англ. *BNC*)) може бути пов'язане з незначним повторенням в Перекладеному Англійському Корпусі (*ПАК* (англ. *TES*)), що може вказувати на більш високий рівень експлікації в перекладених, ніж в неперекладених текстах [8, 156]. У своєму дослідженні, автор представляє попередній кількісний аналіз синтаксичних структур *БНС* і *ПАК*, і його результати показують загальну тенденцію до синтаксичної експлікації в корпусі перекладених текстів. М. Олохан також пише, що ця тенденція не упускати необов'язкові синтаксичні елементи може вважатися як несвідома, а не як результат рішення, прийнятого перекладачем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад (на матеріалі англомовних перекладів української прози). Львів: Вид-во при Львів. ун-ті, 1989. 216 с.

2. Калініченко Т. М. Використання паралельного корпусу для вивчення форм минулого часу в текстах перекладів з англійської мови українською в офіційно-діловій документації. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Германістика та міжкультурна комунікація»: збірник наукових праць*. Херсон: ХДУ, 2020. Вип. 1. С. 86–90. DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2663-3426/2020-1-13>

3. Калініченко Т. М. Проблеми теорії перекладу у сучасній лінгвістиці. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том IX: синергія в розвитку науки та освіти: матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Конін, 16 листопада 2020 р.)*. / [Ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін: Державна вища професійна школа в Коніні: Посвіт, 2020. С. 167–168.

4. Калініченко Т. М. Asymétrie dans la traduction anglais français dans la langue de la publicité. *Мовна освіта фахівця: сучасні виклики та тренди: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 27 лютого 2020 р.)*. Харків: Національний юридичний університет ім. Ярослава Мудрого, 2020. С. 71–74.

5. Карабан В. І. Посібник-довідник з перекладу англійської наукової і технічної літератури на українську мову. Частина 1. Граматичні труднощі. Tempus. Флоренція-Страсбург-Гранада-Київ, 1997. 317 с.

6. Радчук В.Д. Забобон неперекладності (чи під силу мові Тараса переклад цитат?). *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 9 Сучасні тенденції розвитку мов*. Випуск 1. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. С. 329–336.

7. Чередниченко О. І. Про мову і переклад. Київ: Либідь, 2007. 248 с.

8. Baker M. Corpora in Translation Studies: An Overview and Some Suggestions for Future Research. *Target*, 1995. Vol. 7. № 2. P. 223–243.

9. Baker M. eds. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, 1st edition. London and New York: Routledge, 2005. 680 p.

10. Baker M., Saldhana S. eds. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, 2d edition. London and New York: Routledge, 2009. 674 p.

11. Becher V. *Explicitation and Implication in Translation. A Corpus-based Study of English-German and German-English Translations of Business Texts*. Doctoral Thesis. University of Hamburg, 2011. 251 p.

12. Blum-Kulka S. Shifts of Cohesion and Coherence in Translation. Venuti, L., ed. *The Translation Studies Reader*. London: Routledge, 2004. P. 298–314.

13. Englund Dimitrova B. *Expertise and Explicitation in the Translation Process*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2005. 295 p.

14. Englund Dimitrova B. *Explicitation in Russian–Swedish translation: sociolinguistic and pragmatic aspects*. В. Englund Dimitrova & A. Pereswetoff-Morath (Eds.), *Swedish Contributions to the Thirteenth International Congress of Slavists*, Ljubljana, 15–21 August 2003. Lund: Lund University, 2003. P. 21–31.

15. House J. Translation Quality Assessment: Linguistic Description versus Social Evaluation. *Meta*, 2001. Vol. 46. № 2. P. 243–257.
16. Heltai P. Explicitation, Redundancy, Ellipsis and Translation. Károly, Krisztina, Fóris, Ágota (eds.). *New Trends in Translation Studies. In Honour of Kinga Klaudy*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2005. P. 45–74.
17. Klaudy K. Back Translation as a Tool for Detecting Explicitation Strategies in Translation. Kinga Klaudy, José Lambert and Anikó Sohár (eds). *Translation Studies in Hungary*. Budapest: Scholastica, 1996. P. 99–114.
18. Klaudy K. Explicitation. Mona Baker and Gabriela Saldhana (ed.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London and New York: Routledge, 1st / 2nd edn., 2005/2009. P. 80–84 / 104–108.
19. Klaudy K. Languages in Translation. Lectures on the Theory, Teaching and Practice of Translation. With Illustrations in English, French, German, Russian and Hungarian. Budapest, Scholastica, 2003. 473 p.
20. Klaudy K., Károly K. Implication in Translation: Empirical Evidence for Operational Asymmetry in Translation. *Across Languages and Cultures*. Vol. 6. № 1. 2005. P. 13–28.
21. Klaudy K. The Asymmetry Hypothesis in Translation Research. Rodica Dimitriu and Miriam Shlesinger (eds.). *Translators and Their Readers. In Homage to Eugene A. Nida*. Brussels: Les Editions du Hazard, 2009. P. 283–303.
22. Klaudy K. The Asymmetry Hypothesis. Testing the Asymmetric Relationship between Explicitations and Implications. *Third International Congress of the European Society for Translation Studies. Claims, Changes and Challenges in Translation Studies*, Copenhagen 30 August – 1 September 2001, 2001. P. 283–303.
23. Olohan M. Leave It Out! Using a Comparable Corpus to Investigate Aspects of Explicitation in Translation. *Cadernos de Tradução*. 2002. Vol. 9. P. 153–169.
24. Pápai V. Explicitation: A Universal of Translated Texts? Anna Mauranen and Pekka Kujamäki (eds). *Translation Universals. Do They Exist?* Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2004. P. 143–65.
25. Pápai V. Fordítási univerzálék: az explicitáció. Fóris, Á., Kárpáti, E & Szücs, T. (eds.) *A nyelv nevelő szerepe. A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvezési Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 2002. P. 486–493.
26. Séguinot C. Pragmatics and the Explicitation Hypothesis. *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction*. 1988. Vol. 1. № 2. P. 106–114.
27. Tenchea M. Explicitation et implication dans l'opération traduisante. *Traductologie, linguistique et traduction*, ed. par Ballard, M., El Kaladi A., Lille: Artois Presses Université, 2003. P. 109–127.
28. Vinay J.-P., Darbelnet J. Stylistique comparée du français et de l'anglais. Paris: Didier, 1958/1967. 329 p.

ФОНОСТИЛИСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЗАЇЧНИХ ТВОРІВ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ

The paper presents the results of phonetic units' research from the point of view of their phono-stylistic potential: the inventory of phono-stylistic units and their functional features in prose of children's literature. The results of the study highlight the phono stylistic features of both linguistic levels: segmental (alliteration, assonance, anaphora, epiphora, diaphone, rhyme) and suprasegmental means as well (rhythm, graphical syllabic division actualized by the dynamic component, phrasal stress). This approach makes it possible to consider, systematize and present the role of phonostylistic means in perfecting the expressiveness of the prose text for children. and to. The investigation has proved that the interaction of phono-stylistic means of the segmental and suprasegmental levels provides the euphony of a literary text.

Наука про функціонування звукових засобів у мові (фоностилістика) вивчає два боки функціонування фонетичних одиниць, які мають фоностилістичний потенціал: 1) інвентар фонетичних одиниць; 2) функціональні особливості фонетичних одиниць. У зв'язку з вищесказаним у цьому дослідженні висвітлюються два розділи фоностилістики: номенклатура фоностилістичних засобів та їх семантична варіативність у мові художньої дитячої прози. Слід зазначити, що в першому та другому випадках у роботі представлені результати вивчення особливостей реалізації як сегментних, так і супрасегментних засобів, що дає можливість всебічно розглянути питання про систематизацію фоностилістичних засобів (ФЗ) та їх роль у підвищенні експресивності художнього прозового тексту.

Художня проза представляє багатий матеріал з погляду різноманітності фоностилістичних засобів, опису фоностилістичних характеристик творів дитячої художньої прози та виявлення специфіки їхнього функціонування в роботах письменників. На тлі значною мірою розроблених проблем лексико-граматичного аспекту стилістичної організації прозового тексту [7; 9] маловивченим залишається прагматичний аспект фоностилістичної організації дитячих прозових творів: здатність передавати зміст твору, відображати емоційно - модальні особливості тексту та впливати на адресата. При цьому важливо пам'ятати, що поєднання різних засобів виразності в художньому тексті посилює прагматичний ефект впливу на читача як у плані розуміння ідеї тексту, так і особливостей характерів його персонажів.

Відомо, що фонетична сторона тексту взаємодіє з його семантичними, прагматичними, синтаксичними та жанровими параметрами [2; 3; 5]. У будь-якому конкретному тексті вживання фоностилістичних прийомів є

специфічним та закономірним засобом відтілення стилістичних особливостей художніх творів [1; 4; 8]. Пошук закономірностей взаємозв'язку фоно-стилістичного прийому у художньому тексті з його композиційними та жанровими особливостями становить предмет нашого дослідження.

З вищевикладеного ясно, що з огляду на зростаючий інтерес мовознавців та соціуму до проблеми вивчення ролі фоностилістичних засобів у дешифруванні тексту читачем ця робота є своєчасною. Актуальність поставлених вище проблем зумовлена тим, що їх розгляд стосується таких розділів філології, як внутрішня та зовнішня лінгвістика, літературознавство, текстологія, в рамках яких розглядається не тільки письмова, а й усна форма художнього прозового твору (аудіокнига).

Завданням даного дослідження є опис ресурсів та значень сегментних та супrasegmentних фоностилістичних засобів у дитячій художній прозі. Матеріалом дослідження слугувала англomовна версія книги американського письменника Франка Баума «The marvelous land of Oz» (М.: Веселка, 1980. 134 с.).

Для досягнення поставленої мети були вирішені наступні завдання:

- визначено поняття фоностилістичних засобів прози;
- встановлено комплекс фоностилістичних засобів та характер їх реалізації в рамках твору, що розглядається.

Наукова новизна дослідження полягає у постановці та вирішенні низки проблем фоностилістичного оформлення дитячої художньої прози. Вивчається структура та взаємозв'язок фонетичних одиниць прозових текстів, проводиться аналіз ролі фонетики у прагматичному потенціалі твору та його композиційно-семантичній структурі.

Зазвичай, фонемі власними силами не сприймаються як носії будь-якої інформації [6]. У мовознавстві найменшими семантичними елементами вважаються одиниці морфемного рівня. Саме тому смислорозрізняльна функція фонем та їх значення може проявитися лише завдяки їх позиції у складі більших одиниць (слова чи речення). Завдяки повторюваності варіантів фонем у складі більших елементів можна говорити про їх оказіональні значення.

Фонемі власними силами, зазвичай, не сприймаються як носії будь-якої інформації [6]. У мовознавстві найменшими семантичними елементами вважаються одиниці морфемного рівня. Саме тому сенсорозрізняюча функція фонем та їх значення може проявлятися лише завдяки їх позиції у складі більших одиниць (слова чи речення). Завдяки варіюванню варіантів фонем у складі більших елементів можна говорити про їх оказіональні значення. Розглянемо наступний приклад: *Its head was a small sack stuffed with straw, with eyes, nose and mouth painted on it to present a face* (p. 36). У цьому реченні початковий повтор згодної /s/ у ряді слів, що примикають один до одного (*small sack stuffed with straw*) дозволяє надійти до висновку, що за фонемою закріплено деяке значення, пов'язане з семантикою слів, в яких

вона вживається. Повторення даної фонемі створює ефект хрускоту та шарудіння соломи в тілі Пугала, що сприяє підвищенню яскравості сприйняття образу читачем і таким чином посилює прагматичну функцію відрізка тексту в цілому.

Слід сказати, що алітераційний кластер, який використовується у наведеному вище прикладі, є одним з широко поширених фоносемантичних прийомів прозових творів. При дослідженні семіотичної природи даного фоностилістичного прийому часто спостерігається варіативність протяжності звукового комплексу, що досліджується. Межі звукових кластерів можуть як збігатися з межами морфем, так і бути менше або більше слівформи. При цьому в останньому випадку фоностилістичні комплекси реалізуються протягом кількох одиниць (частини синтагми, синтагми, речення, абзацу тощо):

*The sun had **baked** the **plowed** land into a gray mass, with little cracks running through it. Even the grass was not green, for the sun had **burned** the tops of the long blades until they were the same gray color to be seen everywhere* (p. 25). Як очевидно з наведеного фрагменту тексту, морфема «**ed**» збігається з варіантами фонемі /d/ та її глухого варіанту /t/ і реалізується в кількох реченнях.

У випадку, коли звуковий комплекс менший за певне слово, його фоностилістична функція підкреслюється автором за рахунок навмисного вживання повторів лексичних одиниць. Наприклад:

*There was no garden at **all**. and no **cellar** – except a small hole, dug in the ground, called a **cyclone cellar**, where the family could go in case one of those great **whirlwind** arose* (p. 25).

Наведемо ще кілька прикладів використання алітерації у матеріалі дослідження.

*When Dorothy stood in the **doorway** and looked **around**, she could see nothing but a great gray prairie on every side* (p. 25).

He was gray also, from his long beard to his rough boots, and he looked stern and solemn, and rarely spoke (p. 25).

With one blow of his paw he sent the Scarecrow spinning over and over to the edge of the road, and then he struck at the Tin Woodman with his sharp claws (p. 49).

*«I have not the **heart** to **harm** even a Witch,» remarked the Tin Woodman...* (p. 81).

There was, in her cupboard, a Golden Cap, with a circle of diamonds and rubies running round it (p. 85).

*Here after you will be a great man, for I have given you a lot of **bran-new brains*** (p. 108).

When the Tin Woodman walked about he felt his heart rattling around in his breast...(p. 110).

...when Dorothy asked for something to eat the woman gave them all a good dinner, with three kinds of cake and four kinds of cookies, and a bowl of milk for Toto (p. 129).

Характерною рисою посилення виразності дитячого прозового твору є широке застосування асонансу у тексті. Наприклад: *From the far north they heard a low wail of the wind, and Uncle Henry and Dorothy could see where the long grass bowed in the air from the south, and as they turned their eyes that way they saw ripples in the grass coming from that direction also* (p. 26).

«No,» she answered. «one of them is of tin, and one of straw; one is a girl and another lion» (p. 83).

...she was a powerful Witch, as well as a wicked one... (p. 85).

«...but I shall be very unhappy unless you give me brains» (p. 105).

«Congratulate me. I am going to Oz to get my brains at last. When I return I shall be as other men are» (p. 107).

Поширеними прийомами фоностилістики дитячої прози є використання вимовних варіантів емпатичного наголосу, ритмізації тексту, звуконаслідування, відтворення особливостей мови за допомогою опису особливостей голосу та ін.

Розглянемо реалізацію цих прийомів у дитячій художній прозі.

З численних випадків модифікацій звуків слід виділити ті, які є усвідомлюваними та використовуються автором твору в «стилістичних» цілях, тобто зумовлені посиленням артикуляції. До них відноситься підкреслено чітке складове вимовлення звуків:

...as they walked along he sang «**Tol-de-ri-de-oh**» at every step, he felt so gay.

Фонетична ознака довготи/короткості звуків часто використовується для позначення просторових відносин – близькості/дальності об'єкту, що описується. Розглянемо приклади:

*We have come to claim our promise, **O Oz*** (p. 101).

Ця ознака використовується в даному випадку для позначення звернення до героя, розташованого досить далеко від того, хто говорить, а саме розташованість об'єкта у просторі. Використання довготи та скорочення голосних при описі фізичних властивостей об'єкта засобами мови має певний символічний, умовний характер. Наприклад:

«*Neither. He's **a-a-a**-meat dog,*» said the girl (p. 50).

Як бачимо, при графічному відтворенні мовних особливостей персонажів твору, автори збільшують довготу голосного (ударні і ненаголошені) або приголосного звуку з метою посилення емоційного компонента лексики в різних позиціях у слові: у середині, наприкінці, на початку. У цьому випадку характеризується скрутне становище героїні, її хезитація під час добору правильного слова. Слід зазначити, що основна функція збільшеної тривалості звуку – емоційне виділення слова. При цьому подовження звуку в ударному складі виражає різні типи позитивних і негативних емоцій: обу-

рення; нетерпіння; іронія; захоплення та ін. [6]. Прагматика використання цього прийому у художніх текстах посилює реалістичність художнього тексту, дозволяючи читачеві відчутти модально-емоційну сторону мови персонажів, їхнє ставлення до співрозмовників.

Як вказано раніше, фонетичний рівень текстової організації пов'язаний з графічним рівнем. Фонетичні знаки у письмовому тексті стають стилістично значущими. Цей прояв може бути симетричним (одна фонема відповідає одній літері) і асиметричним (ряд фонем відповідає одній літері або одна фонема має кілька літерних втілень): *Dorothy sat quite still on the floor and waited to see what would happen* (p. 27). У цьому випадку фонема /w/ представлена як двома літерами в **ui** слові *quite*, так і однією буквою **w** в інших випадках.

Розгляд фонетичного рівня тексту традиційного протиставлення добрих і злих героїв у дитячій прозі – один з основних прийомів авторів художніх творів. Так у досліджуваному матеріалі фонема /w/ використовується як для характеристики злої чаклунки, так і для опису добрих героїв: *The Wicket Witch of the West* (p. 82). *It was lucky the Scarecrow and the Woodman were wide awake and heard the wolves coming* (p. 83). Наведені приклади ілюструють, що опозиції на фонемному рівні характеризують взаємодію образів у системі художнього тексту.

Ще одним широко поширеним фоностилістичним прийомом є звуконаслідування (ономатопея) – відтворення існуючих в природі звуків імітуючими мовними звуками або використання слова, що виникло в результаті такого наслідування. На матеріалі твору, що вивчається, широко використовуються звуконаслідувальні слова, які допомагають читачеві зануритися у світ твору, відчутти себе учасником подій. Наприклад: *When she had finished her meal, and was about to go back to the road of yellow brick, she was startled to hear a deep groan near by. ...Just then another groan reached their ears, and the sound seemed to come from behind them* (pp. 43–44).

Наведений вище фрагмент ілюструє як відоме читачеві слово, що позначає типовий звук, який продукується тваринами (комахами), дозволяє реальному уявленню і адекватному сприйняттю героїв. Сюжет книги будується на повторенні подібних ситуацій, як правило, коли сюжет розповіді пропонує героям випробування у вигляді нападу диких тварин і комарів (лев гарчить, бджоли дзижчать):

...now and then there came a deep growl from some wild animal hidden among the trees (p. 48).

Just as he spoke there came from the forest a terrible roar, and the next moment a great lion bounded onto the road. (p. 49).

...they were awakened by the crowing of the green cock that lived in the back yard of the palace, and the cackling of a hen that had laid a green egg (p. 81).

Forthwith there were heard a great buzzing in the air, and a swarm of black bees came flying toward her (p. 84).

*The bees came and found no one but the Woodman to **sting**, so they flew at him and broke off all their **stings** against the tin, without hurting the Woodman at all (p. 84).*

*But the Lion explained that the animals were holding a meeting, and he judged by their **sarling** and **growling** that they were in great trouble (p. 125).*

Звуконаслідувальні та звукосимволічні слова, як ми бачили в попередніх прикладах, є широко використовуваним засобом композиційного структурування тексту. Метонімічний зв'язок звуку та джерела цього звуку дозволяє назвати в тексті джерело звуку. Крім опису персонажа, функція онома-топеї у багатьох прикладах є ще й композиційною. У цьому сенсі найбільший інтерес для дослідника представляють звуки, що видаються людьми чи предметами:

*The Wicket Witch was so angry ...that she **stamped** her foot and tore her hare and **gnashed** her teeth (p. 85).*

*Then the Lion gave a great **roar** and sprang towards them... (p. 85).*

When the Tin Woodman walked about he felt his heart rattling around in his breast... (p. 110).

*The field mouth now as it was freed from its enemy, stopped short and coming slowly up to Woodman it said, in a **squeaky** little voice... (p. 63).*

*The Tin Woodman began to use his axe at once, and, just as the two Kalidahs were nearly across, the tree fell with a **crash** into the gull, carrying the two ugly, snarling brutes with it... (p. 56).*

*She was within a few steps of it, and Oz was holding out his hands to help her into the basket, when, **crack!** When the ropes and the balloon rose into the air without her (p. 112).*

*The Scarecrow was thinking again, and his head **bulged out** so horribly that Dorothy feared it would burst (p. 115).*

*They all ran forward and passed under the tree without injury, except Toto, who was caught by a small branch and shaken until he **howled** (p. 119).*

Як видно з наведених прикладів, звуки, що видаються людиною внаслідок її дій, характеризуються особливим різноманіттям імітуючи фонетичну метонімію. Словотворчість, в основу якої покладено звуковий компонент, викликаний діями людини, сил природи, сприяє виникненню звуконаслідувань зі значенням інтенсивності та образності. З наведених прикладів очевидний чіткий зв'язок фонетичної форми слова з реальністю, яка проявляється в однозначності співвіднесення лексеми з об'єктом, що позначається. Повторення звуконаслідувальних слів або їх вживання в емоційному положенні забезпечують експресивність тексту, посилюють модально-емоційний компонент розповіді.

Одним з художніх типологічно поширених прийомів є вживання епіфори та анафори в дитячій прозі. Наприклад:

The sun and wind had changed her, too. **They have taken** the sparkle from her eyes and left them a sober gray, **they have taken** red from her cheeks and lips, and they were gray also.

He was gray also, from his long beard to his rough boots, **and** he looked stern **and** solemn, **and** rarely spoke.

«**And I am going to ask him** to give me a heart,» said the Woodman. «**And I am going to ask him** to send me and Toto back to Kansas,» added Dorothy (p. 51).

«**And then I should get no brains,**» said the Scarecrow.

«**And then I should get no courage,**» said the Lion.

«**And then I should get no heart,**» said the Tin Woodman.

«**And then I should never get back to Kansas,**» said Dorothy (p. 48).

«..why, I am a **Queen – the Queen** of all the field-mouse!» (p. 63).

«**And you promised to give me brains**» said the Scarecrow.

«**And you promised to give me a heart**», said the Tin Woodman.

«**And you promised to give me courage**», said the Cowardly Lion (p. 101).

«**But then I should not have had my wonderful brains!**» cried the Scarecrow.

«**And I should not have had my lovely heart**» said the Tin Woodman (p. 132).

Наведені вище приклади використання анафори демонструють структурую та художню функції повторень на початку синтагм, що сприяє образному сприйняттю та адекватній інтерпретації твору дітьми. Нижченаведена ілюстрація фрагментів із застосуванням епіфори не тільки посилює експресивність твору, але й робить значний внесок у прагматичну сторону тексту, наприклад:

*It was reached by a trap-door in the middle of the floor, from which a **ladder lad** down into a small dark hole (p. 25).*

*Once the house had been **painted**, but the sun blistered the **paint** and the rains washed it away, and now the house was as dull and gray as everything else (p. 25).*

*In the civilized countries I believe there are no witches left; **nor** wizards, **nor** sorceresses, **nor** magicians.*

*Remember that the Witch is **wicked** – tremendously **wicked** – and ought to be killed (p. 78).*

*«No,» she answered. «**one** of them is of tin, **and one** of straw; **one** is a girl **and another** lion» (p. 83).*

*There were **forty** crows, and **forty** times Scarecrow twisted the neck, until at last all were lying dead beside him. (p. 84).*

Важливу роль у структуруванні тексту та посиленні його модально-емоційної компоненти, образності оповідання відіграє риторична епіфора:

*But the Tin Woodman caught the dog in his arms and held him tight, while he called to the mice: «**Come back! Come back!** Toto shall not hurt you.» (p. 64).*

*«I am Oz, the Great and Terrible,» said the little man, in a trembling voice, «but **don't** strike me, – please **don't!**» (p. 102).*

«*I have been making believe.*» – «*Making believe?*» cried Dorothy (p. 102).
 «*Good bye!*». – «*Good bye!*» they all answered (p. 66).
 „„*I am careful to help all those who may need a friend, even if it happens to be only a mouse.*»
 «*Only a mouse!*» cried the little animal, indignantly... (p. 63).
 «*Oh, thank you – thank you!*» cried the Scarecrow (p. 106).
 «...and *we* should be lost.» – «*We!*» exclaimed the girl (p. 111).
 «*Come back!*» she screamed «*I can't come back, my dear,*» called Oz from the basket.
 «*Good-bye!*» – «*Good-bye!*» shouted everyone... (p. 112).
 «...the Scarecrow said: «*Oh, my!*»
 Dorothy put her head over and cried: «*Oh, my!*»
 The lion climbed the ladder next, and the Tin Woodman came last; but both of them cried, «*Oh, my!*» (p. 120).

Наведені фрагменти риторичної епіфори переконливо доводять, що повторення вигуків у художньому тексті посилює емоційність твору, створює враження у читача, що він є учасником подій.

Ще одним фонетичним засобом, близько пов'язаним із прагматикою та композицією тексту є фоностилістичний прийом діяфону, що передає ретроспективні повтори з переосмисленням:

«*You are welcome, most noble Sorceress, to the land of the Munchkins. We are so grateful to you for having killed the Wicked Witch of the East, and for setting our people free from bondage.*» Dorothy listened to her speech with wonder. What could the little woman possibly mean by calling her *sorceress*, and saying that she *had killed the Wicked Witch of the East?*

«*I hope so*» «*said Dorothy, earnestly, «since you seem anxious to have them.*» – «*Oh, yes; I am anxious,*» returned the Scarecrow (p. 42).

«*We have come to claim our promise, O Oz.*»

«*What promise?*» asked Oz (p. 101).

«*But the first thing to do is to cross the desert, and then it should be easy to find your way home.*» – *How can I cross the desert?*» she enquired (p. 110).

Як очевидно з наведеного прикладу застосування діяфону – багатофункціональний ФЗ вживається у фрагментах діалогічної і монологічної (внутрішньої у разі) мови, у різноманітній локалізації: суміжних синтагмах, всередині синтагми й у дистанційному становищі текстового відрізка з метою оформлення абзацу.

У цій роботі одним із завдань був аналіз супрасегментних засобів оформлення прози дитячої художньої літератури; в цьому випадку насамперед необхідно зосередитися на ритмічній компоненті творів. Причиною такого підходу є той факт, що не лише сегментні засоби, що реалізуються в основному в звукових повторах (алітерація, асонанс, анафора, епіфора, рима, діяфон), беруть участь в актуалізації ритму твору, а й супрасегментні параметри (мелодійний, динамічний, темпоральний, тембральні компоненти

інтонації, фразовий наголос). Така актуалізація взаємодіючих засобів створює цілісну ритмічну структуру, що забезпечує евфонію тексту. Різноманітність ритмічної варіативності нескінченна, гармонія звуків при створенні благозвучності тексту реалізується в різнобічних структурних комбінаціях за одночасної взаємодії всіх супрасегментних засобів при актуалізації ритміки тексту. Наприклад:

...It was reached by a trap-door in the middle of the floor, from which a ladder lad down into a small dark hole (p. 25).

The sun shone brightly and the birds sang sweetly and Dorothy did not feel nearly so bad as you might think a little girl would who had suddenly been whiskered away from her own country and set down in the midst of a strange land (p. 35).

They now turned and took the last look at the Emerald City (p. 118).

«Well, that's respect, I expect,» declared the clown (p. 123).

Подібність акцентуації сусідніх сегментів, часта присутність рими є основою комплексу фонетичних засобів, що зумовлюють реалізацію ритму прози дитячих художніх творів.

Використання рими також відіграє важливу роль при актуалізації ритмічного малюнка тексту. Під римою прози в лінгвістиці мається на увазі різного роду тотожності: закінчень (рівна кількість складів з одноманітною локалізацією наголосу), ударних і заударних голосних, заударних приголосних.

У цьому плані певний інтерес представляє поява класичної рими - дисонансу в прозовому творі, що вивчається. Як приклад можна навести промову клоуна у фарфоровому місті:

My lady fair,

Why do you stare

At poor old Mr. Joker?

You're quite as stiff

And prim as if

You'd eaten up a poker! (p. 123).

Тут довжина ритмічних одиниць тексту, їхня гомогенність і кількісна однорідність сприяє створенню чіткого ритму. При цьому кожна ритмічна одиниця має свою будову. Таким чином, можна зробити висновок, що одним з найбільш поширених засобів ритмізації для прозових текстів є рима, яка, як і більшість інших засобів створення ритму, заснована на звуковому повторі. Повтор у свою чергу у різних формах його прояву є передумовою створення ритмічного звучання тексту.

Посилення сприйняття ритмічного повтору найчастіше супроводжується мелодикою перерахування, компонентами якої можуть бути однорідні члени речення: підмети, присудки, доповнення, визначення, обставини. При цьому чим ближче розташовані елементи ритмічної структури, що повторюються, тим вище ступінь ритмізації прозового тексту. Вживання безпо-

лучникових складносурядних речень, складнопідрядних з однорідними підрядними вносять свій внесок у процес ритмізації тексту.

Важливим фактором ритму прози є частотність вживання лексико-стилістичних та граматично-стилістичних засобів у тексті: абзац → розділ → твір. Слід зазначити, що не виключені випадки вживання вищезгаданих структурних особливостей в менших за обсягом одиницях: фраза, надфразова єдність. Таким чином, очевидно, що ФЗ чітко відокремлюють одну частину тексту від іншої, підкреслюють межу між ними, забезпечують зв'язність тексту, показують взаємовідносини окремих частин тексту один з одним (заголовка, основного тексту та епілогу), маркують основні стадії розвитку сюжету. Прикладом, що сприяє композиційної зв'язності тексту, є наведені нижче пропозиції, що позначають початок і кінець певних розділів твору:

Говорячи про просодичну складову прозового твору, як фоностилістичну характеристику, слід згадати фразовий наголос, який демонструє акцентуацію уваги читача на основних лексемах, що підсилюють семантику тексту:

Three were men and one a woman, and all were oddly dressed (p. 29).

*...» but now that you have killed one of them, there is **but one** Wicked Witch in **all the land** of Oz – **the one** who lives in the West» (p. 30).*

Висунення семантично значущих лексем (чисельних у прикладі) на перше місце у реченні, використання підсилювачів (all, the), інверсії служать втіленню сенсу твору й посилення його виразності.

Результати проведеного дослідження дозволяють дійти таких висновків:

Одним з основних стилеутворюючих засобів тексту є фонетичні одиниці сегментного рівня, що формують такі фоностилістичні фігури, як асонанс, алітерація, рима, ономатопея, епіфора, евфонія, діафан та супrasegmentні засоби – ритм, мелодійний повтор, темпоральний та тембральний параметри. Взаємодія фоностилістичних засобів сприяє підвищенню експресивності тексту, чіткому структуруванню композиційних компонентів художнього тексту, виділенню сюжетної лінії тексту та, зрештою, яскравому сприйняттю твору читачем.

ФЗ відбивають певну модально-емоційну атмосферу прози. Саме модальність твору відіграє важливу роль в актуалізації прагматичної складової твору та його структурно-композиційного аспекту. Їхня взаємодія створює цілісну структуру, що забезпечує евфонію тексту. Різноманітність варіативностей ФЗ нескінченна, гармонія звуків під час створення благозвучності тексту реалізується у різнобічних структурних комбінаціях за одночасної взаємодії всіх фонетичних засобів.

Фоностилістичні характеристики прозових творів дитячої літератури є одним із аспектів, пов'язаних із комплексним аналізом художнього тексту. Такими параметрами є: особливості вичленування та типологізації фоностилістичних структур, що функціонують на різних мовних рівнях; взаємозв'язок та взаємодія фонетичних засобів при оформленні фоностилістич-

них прийомів; дослідження явища впливу фоностилістики на композиційну структуру твору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беценко Т. Закони звукової архітекτονіки художнього тексту. *Світосгляд. Філософія, Релігія*. Суми: ТОВ ВПП «Фабрика друку», 2014. Вип. 6. С. 155–172.
2. Беценко Т. П. Фоностилістичний рівень філологічного аналізу художнього тексту. (На прикладі поезії Павла Тичини «О панно Інно...»). *Дивослово*. 2014. № 2. С. 32–36.
3. Маленовський Ю. Л. Фоносемантична організація поетичного тексту: аспект рецепції (на матеріалі поезії Павла Тичини): авторефер. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Київ, 2003. 20 с.
4. Мельничук Р. І. Фоносемантичні явища у сучасній німецькій мові (теоретико-експериментальне дослідження): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Запоріжжя, 2017. 21 с.
5. Найдеш О. В. Фоносемантичний аналіз прозових текстів (на матеріалі німецькомовної літератури). *Одеський лінгвістичний вісник*. 2017. Т. 1. № 9. С. 171–175. URL: <http://olj.onua.edu.ua/index.php/olj/article/view/535>.
6. Brovchenko T.O., Korolova T.M. *English Phonetics*. Odesa: Gelvetica, 2021. 296 p.
7. Thacker D. *Introducing children's literature: from Romanticism to Postmodernism*. London; New York: Routledge, 2005. – xiv, 191 p.
8. *The Oxford Companion to Fairy Tales* / ed. by J. Zipes. Oxford: Oxford University Press, 2002. XXXII, 637 p.
9. Zipes J. *Why Fairy tale stick: the evolution and relevance of a genre*. New York: Routledge, 2006. 350 p.

**Тетяна КОРОЛЬОВА, Валерія СМАГЛІЙ,
Світлана ЮХИМЕЦЬ**
(Одеса, Україна)

МОДАЛЬНІСТЬ У МОРСЬКОМУ ДИСКУРСІ

The paper examines the problem of objective and subjective modality functioning in English business documents of maritime topics. It has been established that the maritime discourse executes a specific influence on the addressee by means of emploting the correct use of linguistic means in speech, the logical coherence of the facts presented, argumentation of the points under discussion and emotionally neutral discourse. Modality is actualized at the expense of all linguistic levels: morphological (forms of verbs), syntactic (means of sentence structure), lexical (modal verbs, modal constructions), intonation (paragraphs, punctuation marks). Communicative features of maritime business discourse are of a dynamic nature: the presence of professional vocabulary, the use of gerundial and infinitive constructions, complex sentences, which is a characteristic of official business discourse. The resulting model of the communicative segment's semantics includes some features of every type of subjective-modality actualized in the discourse under analysis (the ones of personal, evaluative and emotional nature).

Категорія модальності в сучасному мовознавстві викликає численні суперечки, стає об'єктом теоретичного і експериментального вивчення, спрямованого на виявлення закономірностей функціонування мовних одиниць у процесі комунікації.

Надійною основою для вивчення даного питання є, з одного боку, цілий ряд робіт, в яких знайшли глибоке осмислення проблеми мовної модальності. До числа найважливіших тем цієї галузі належать: трактування поняття «модальність», визначення змісту та обсягу даної категорії [6, 8]. дослідження функціонально-семантичної природи модальності як мовної категорії [2, 3, 10]; вивчення лінгвістичних та нелінгвістичних засобів вираження модальних значень (граматичних, лексичних, інтонаційних, пара- і екстралінгвістичних та ін.) [1, 7]; зіставлення форми і змісту модальних проявів у різносистемних мовах для виявлення типологічних рис і універсалій [4, 7, 9].

Автори цієї роботи спираються на підхід В.В.Виноградова, де розглядається категорія модальності, її види та засоби втілення цієї категорії в комунікацію:

Актуальність теми дослідження зумовлена недостатньою вивченістю проблеми засобів вираження значень модальності в мові документації морської тематики; наявні роботи пов'язані з вирішенням того чи іншого окремого завдання і не охоплюють усього різноманіття існуючих проблем, які впливають зі складності самого поняття модальності, її багатоаспектності і

поліфункціональності. Тому досліджувана проблема в цілому і, особливо, в частині співвіднесеності різних мовних одиниць з семіологічними одиницями модальної сфери в сучасному мовознавстві залишається невирішеною і актуальною.

Методи дослідження. Досягнення поставленої мети і розв'язання конкретних завдань ґрунтується на загальних положеннях системного аналізу з використанням елементів загальнонаукових (абстрагування, узагальнення, формалізація) та емпірико-теоретичних методів (аналіз, синтез, ідеалізація)).

Наукова новизна роботи полягає в систематизації функціонально-комунікативних та прагматичних чинників писемного спілкування, які зумовлюють організацію засобів передачі модальності в дискурсі морської тематики. Розкрито причини, що зумовлюють багатозначність моделей у реальних умовах комунікації.

Метою дослідження є вивчення основних принципів функціонування засобів вираження значень об'єктивної (дійсний/умовний спосіб) та суб'єктивної модальності (епімістичної, алетичної, аксеологічної та деонтичної) при взаємодії з іншими комунікативними одиницями в англомовному дискурсі морської тематики.

Для досягнення поставленої мети розв'язано завдання:

- виявлення і систематизація основних лінгвістичних характеристик, які зумовлюють диференціацію різних значень модальності в мові морської ділової документації;

- установлення особливостей функціонування модальних значень в матеріалі дослідження.

Предметом дослідження є англомовний дискурс ділової тематики морської галузі.

Матеріалом дослідження слугували зразки офіційних документів, обсяг досліджуваного матеріалу становив понад 200 сторінок.

Варто зазначити, що у роботі розглядаються експліцитні лінгвістичні засоби актуалізації модальності в процесі комунікації (лексико-граматичні та інтонаційні). Тут доцільно надати цитату з роботи В.В. Виноградова відносно взаємодії лінгвістичних засобів при втіленні модальності в мовлення: «Будь-який цілісний вираз думки, почуття, спонукання, що відображає дійсність у тій чи іншій формі висловлювання, одягається в одну з існуючих у цій системі мови інтонаційних схем речення та виражає одне з синтаксичних значень, які у своїй сукупності формують категорію модальності» [5, 55].

При цьому слід враховувати той факт, що і в діловій документації інтонація не виступає як самостійний індикатор модальності але доповнює смисл висловлювань. Це пов'язано з нейтральністю (в емоційному плані) писемних документів, де різноманітні графічні символи слугують посиленню модально-емоційної спрямованості тексту. Розділові знаки, різноманітні виділення шрифтом, підкреслення можуть використовуватися автором як імпліцитні ідентифікатори та посилювачі фразового наголосу, комунікатив-

ної спрямованості речення, модально-емоційного значення і т. ін. При цьому кожен автор тексту, коли вживає при листуванні певні графічні маркери, розраховує на однозначне розуміння адресатом смислу та мети тексту.

Визначення категорії модальності як відношення змісту висловлювання до дійсності (у плані реальності/ірреальності, бажаності/небажаності та ін.) та відношення того, хто говорить, до змісту висловлювання – є традиційним підходом сучасного мовознавства [3; 4; 7; 10]. Стосовно першої частини дефініції, яка відноситься до об'єктивної модальності, у сучасному мовознавстві лінгвісти погоджуються з таким визначенням. Наведемо приклади об'єктивної модальності в морській документації: *I would like to draw your attention to inefficient and incompetent discharge of the cargo of deals and boards from my ship by the stevedores of «Haram Stevedoring Co».*

Should that bill of lading purport to involve the shipowner in a liability greater than that agreed upon in the charter party, it is considered that the charterer indemnifies the shipowner to the extent of this greater liability towards the cargo.

Щодо другої частини визначення категорії модальності, слід сказати, що у вступі вже говорилося про існування різноманітних підходів до цього феномену. Серед компонентів суб'єктивної модальності у цьому дослідженні аналізуються алетична (від грецького «aleteia» – істина), яка розглядає поняття важливості та необхідності; аксіологічна (від грецького «axios» – цінний), яка характеризує явища з позицій системи цінностей; епістемічна (від грецького «episteme» – «достеменне знання», яка відображає ступень достовірності висловлюваного судження; деонтична (від грецького «deonte» – «повинно», характеризує відповідність висловлювання до юрисдикції, конкретної ситуації.

Аналіз матеріалу дослідження надає можливість стверджувати, що об'єктивна модальність передається реченнями у дійсному та умовному способі. Найбільша частина граматичних структур, що вживаються в дискурсі морської тематики, залежить від особливостей структури певного документа та правил комунікації, що відповідають традиційним нормам спілкування. Так, при аналізі морської ділової переписки більша частина синтаксичних структур відноситься до групи складних речень (складнопідрядних та складносурядних). Таким прикладом може бути наступний відрізок:

I regret to inform you that today, at 2.20 p. m., while the stevedores were out for the lunch break, a Watch Sailor making the inspection round in Hold 1 found a box with cargo of wrist watches the packing of which had been broken. The Watch Officer to whom this fact was reported immediately call the Chief Stevedore. On inspecting the contents of that box, they found shortage of 100 pieces of watches.

У той же час при аналізі документів по управлінню операціями судноплавства, інструкцій, розпоряджень, кількість складних речень значно змен-

шується. Це пояснюється необхідністю надавати чіткі характеристики діяльності команди в різних ситуаціях. Наприклад: *Discharge of Mortgage*:

1. *Completed Form A8 showing the original Mortgage Registration and entry for the Discharge is to be submitted.*

2. *Payment of Mortgage Discharge fees is to be confirmed.*

3. *If discharge is to be effected at SKANReg Head Office, document (3.1) is to be submitted;*

a. Form A8 will be endorsed with the date and time of discharge of the mortgage. b. The original endorsed Form A8 will be returned to the mortgagee and a copy retained in the ship's records by the International Registrar.

c. An entry will be made in the Registry Book, recording the discharge of the mortgage.

Варто зазначити що своїм функціональним призначенням модальні компоненти покликані здійснювати ілокутивний вплив на адресата. Важливо мати на увазі, що у певному контексті адресант пристосовує концепцію модальних одиниць до уявлень адресата, що слугує базисом спілкування комунікантів. Навіть якщо співрозмовники належать до однієї культури, їхнє ставлення до конкретної ситуації, шляхів і принципів досягнення мети можуть різнитися. Для узгодження розриву між ставленням співрозмовників важливу роль відіграє соціальний контекст як абстракція реальної комунікативної ситуації. На матеріалі, що досліджується, контекст формується завдяки актуалізації лише значущих для ситуації соціальних параметрів, котрі детермінують комунікативну поведінку учасників спілкування, система соціокультурних норм і стандартів комунікативної поведінки формальної ділової комунікації. Наведемо форми звертання в листах морської тематики: *I regret to inform you; In view of the above I kindly ask you; This is to inform you that; I advise you hereby; I kindly request you.*

Чітко розроблені форми документації сприяють уніфікації листування комунікантів; таким прикладом може слугувати наступний бланк:

TO BE COMPLETED ON BANK/FINANCIER/MORTGAGEE HEADED PAPER

Date Reference

TO

St. Kitts & Nevis International Ship Registry

West Wing, York House

48-50 Western Road

Romford

Essex

RM13LP

Dear Sirs,

Re: (Name of Ship) – Official Number SKN..... IMO Number

We refer to the above vessel and to the mortgage to be executed in our favour over the vessel.

For the avoidance of doubt, we hereby confirm that we are satisfied that (name of owner) has good title to the m.v. (name of ship) and further confirm that we have sighted the originals of the bill of sale whereby the vessel was acquired by their current owners. Yours Faithfully,

Розглянемо особливості функціонування видів суб'єктивної модальності у досліджуваному експериментальному матеріалі. Одним з найпоширеніших засобів актуалізації суб'єктивної модальності є епімістична модальність. Це й зрозуміло, прагматика документації морської тематики (логічність, об'єктивність) та її стилістичні особливості зумовлюють чітке формування смислу й вживання певних лексико-граматичних структур.

При цьому при аналізі загальної кількості імпліцитних та експліцитних засобів вираження епістемічної модальності на долю експліцитних засобів вираження припадає 99,8%, саме тому доля імпліцитних засобів мала та допускає можливість не брати їх до уваги. Саме тому у подальшому аналізі розглядалися тільки експліцитні форми актуалізації епімістичної модальності.

Сфера значень епістемічної модальності може бути надзвичайно широкою, виражаючи ймовірність, можливість чи певненість різного ступеня. Різниця за ступенем достовірності повідомлюваного справляє вплив як на форму, так і на зміст висловлювання. Таким чином, модальна спрямованість речень дає можливість класифікувати їх за вищевказаною ознакою – рівнем формалізації граматичних ознак. Зі сказаного випливає, що висловлювання, які відрізняються один від одного за типом реалізованого суб'єктивного значення епістемічної модальності можуть утворювати парадигматичний ряд. Наприклад: *It is **evidently** a case of pilferage by the stevedores working in the hold, as prior to commencement of discharging a cargo survey had been carried out and all the seals on the containers had been found intact.*

*Your stevedores' smoking **undoubtedly** caused the fire, through they had been repeatedly warned not to smoke during loading*

*Furthermore, the literature **suggests** that routines are important to any organisation as they are related to these processes.*

*As proof of the above he quoted a telex from Trois Rivier Coast Guards Branch Office, which says they received a complaint from a local resident that our ship **had allegedly caused damage** to his pleasure boat moored to a private berth somewhere between.*

*As Pentland et al. (2012) **claim**, a routine can be recognisable only if the steps within each performance follow each other 'like the notes of a song, and they **state** that a routine is repetitive when these recognisable patterns are retained from one performance to the next.*

*I **claim** that damage was caused by improper stowage or lack of due care on the part of the ship's crew.*

Однією з найбільш поширених форм передачі значення різного ступеня знання є складний предикат із модальними дієсловами *may, can, can't, would, might, should, ought to, be to, have to, will + Indefinite (Perfect)*

Infinitive в англійській мові. Епістемічна модальність також може виражатися в діловому дискурсі морської тематики за допомогою таких дієслів, як propose, assume, claim, seem to, suggest і ряду інших. Наприклад:

Registrar informed of any change of address on their part.

This Registration Form is to be completed using a typewriter or in writing in CAPITAL LETTERS in BLACK ink. Illegible forms will not be accepted.

The signature of the Mortgagor is to be the Ship Owner or in the case of a company, a duly authorised officer of that company. In the case of the Owner allowing their agent or another party to sign on their behalf, such authority is to be supported by a written testimony giving such authority (e.g. Power of Attorney).

Слід зупинитися на дієсловах типу *seem, look, appear*, де значення невпевненості автора в достовірності інформації, що ним повідомляється, зумовлює порожню семантично модальну інформацію, яка не збігається з комунікативною настановою мовленнєвого акту, домінантою в цьому випадку стало прагматичне завдання мовленнєвого відрізка. Отже, дієслова типу *seem, look, appear* є маркерами, що регулюють виконання прагматичної функції комунікативного акту і визначають структуру висловлювання. Наприклад: *The bridge fittings and lashing rods were not properly tightened and seemed to be assembled together owing to which the crew had to tighten up the lashing on both occasions. Usually the Dockers leave the vessel on completion of cargo operations leaving the lashing equipment lying about everywhere and without approval of the ship's Cargo Officer.*

Наведені приклади свідчать про те, що у морському дискурсі надається інформація, яка спирається на встановлені емпіричні або теоретичні дані. Судження такого роду набувають епістемічного статусу знань: *In other words, while routines are valuable to the organisation when identifying efficient patterns and start repeating them, it is at the same time critical to have some level of flexibility and adaptability facing the changing environment.*

Конкретний вплив морського дискурсу на адресата відбувається за допомогою справляння запланованої дії, наявністю логічної стрункості, аргументованості у документі.

Аксіологічна модальність виокремлюється як один із видів модальності, що реалізує модальні вияви мовця згідно системи цінностей, які він визначає як «свої». Комунікант висловлює власне чи нав'язане ставлення до оточуючого світу. Для вираження цього виду модальності використовується оцінка, котра визначає критерії цінного для мовця, а також вербалізує розрив між бажаним та дійсним за допомогою універсальної тріади «добре – нейтрально – погано». Тож аксіологічна модальність є відносною суб'єктивною категорією, на яку впливають й об'єктивні чинники, визначені дійсністю та її позиціонуванням комунікантів.

При аналізі функціонування аксіологічної модальності в англійській мові встановлено, що переважають прямі експліцитні засоби вираження аксіо-

логічної модальності. Категоризація аксіологічної модальності на *добре – погано – нейтрально* однозначна. Більшою мірою автори морського дискурсу вдаються до прямих засобів вираження аксіологічної модальності з визначеною категоризацією типу модальності. Наприклад: *Therefore, in my view, the crew has done everything that can be reasonable expected to safeguard the cargo and the damage occurred due to exceptionally severe storm with which the ship met on that voyage.*

У документах морської тематики можна також спостерігати приклади ризикового переходу от негативної модальності до позитивної та навпаки. Наприклад: *Nevertheless my repeated requests, the foreman has not replaced it with a sling of natural or synthetic fiber. The lost of the cargo had been properly marked, as shown in the stowage plan, but while collecting boards from the broken bundles the stevedores mixed them with boards bearing different marks and numbers. In view of the above, I warn you that I will hold the above stevedoring company responsible for all the damage and will not accept any claims for short shipment or mixed cargo after the cargo is discharged from the ship. Please advise the consignees and all concerned.*

I kindly ask you to invite an independent surveyor for drawing up the report, I give you a formal notice hereby that I hold you fully responsible for all losses arising therefrom and ask you to take necessary action.

I advise you hereby that I shall bear no responsibility for any claims in connection with the above-mentioned damage caused to the goods in the course of such inefficient discharging. At the same time, I hold the stevedoring Company, Messrs..... responsible for the damage caused and for all the consequences, which may arise therefrom, of which I kindly request you to advise the said Stevedoring Company, port Authorities, and all concerned.

You interpret this as an evidence of the crew smoking in the holds – a clear negligence of the Carrier's servants. I should like to point out, however, that this is very difficult to prove: the cigarettes could have been smoked by stevedores in any of the ports before Philadelphia.

У дослідженому матеріалі виокремлено прямі експліцитні засоби (лексичні засоби, ілокутивна сила яких легко розпізнається читачем); морфологічні та синтаксичні засоби (значення аксіологічної модальності становить граматичний зміст форми її вираження); непрямі експліцитні (прагматичні) засоби: оцінність експлікується за рахунок виконання умови успішності); стилістичні засоби (висловлювання, що реалізує ставлення до цінного, зрозуміле обом комунікантам).

Аксіологічна модальність, подібно епістемічної, має свою структуру й утворює модальне поле з виокремленням ядерних та периферійних аксіологем в тексті. Ядро модальності позначає цінність, у відповідності з якою мовець виражає своє ставлення, а периферія уточнює та доповнює ядро. Ядро більш стало в утворенні ціннісних смислів, в той час як периферія – динамічна. Взаємоперехід ядра в периферію і навпаки є фактором руху

аксіологічної модальності документації морської тематики. Якщо ядро називає цінне, то периферія визначає той зміст, яким наповнює мовець конотативне значення ядра аксіологічної модальності. Специфічною рисою англійської мови є доволі стала номенклатура периферійних елементів аксіологічної модальності в документації морської тематики, що вказує на домінування традиційних та стереотипних поглядів на цінності.

Алетична модальність (значення можливості-неможливості) актуалізується наступною групою експліцитних індикаторів. До цієї групи належать такі індикатори, як риторичне питання, ввідні слова, які вказують на малий ступень ймовірності певних дій або подій. Маркери, що вказують на оцінку будь – якого явища, спрямують адресата до пошуку причин цієї оцінки. Таким чином, коли адресат отримує інформацію про малий ступень вірогідності тієї чи іншої події, він починає шукати причину, що надає можливість такої характеристики ситуації. Наприклад: *Alternatively, the owner **can provide the charterer with a 'freight idea' indicating a freight rate that the owner would use as the basis for further negotiations, with the understanding that the proposed rate could be adjusted either upwards or downwards when the owner is ready to make an eventual offer.***

Аналіз деонтичної модальності (значення обов'язку), що характеризує конкретні події з точки зору системи норм поведінки, яка дозволяє чи забороняє певні дії, представляється нам особливо важливим, оскільки вона завершає групу модальних значень, що розглядаються в межах цього дослідження, та сприяє розумінню взаємозв'язку між різними типами модальності. Наприклад: *Hence, **it can be argued** that the success of a company depends on the ability to diagnose external requirements. The **significance of the adaptability** depends on the extent of dynamism and complexity of the environment. The more dynamic and complex an environment is, the higher the need to adapt the change.*

***When the fraud risks are identified**, then the Internal Audit Department will set a control activity for every significant risk. Furthermore, independent internal auditors will be working in parallel with the company's internal auditors to **evaluate the reliability** of the anti-fraud programmes and controls of the shipping company.*

*Changes **require unlearning and relearning routines**, and the process of change encapsulates many challenges and complexities. ... The key distinguishing factor between the four types of change is whether the new organisational strategy **requires** drastic action or evolutionary adaptation. Transformation change **redefines** the mission, vision, structure and processes of the organisation, whereas evolutionary adaptation **refers to** the change in the way of doing things.*

*Besides, **the major task** for leaders in every initiative of change **is to ensure** that these internal resources are in alignment with the external environment of the organisation.*

An increasingly high volume of regulations, the instability of growth in demand for commodities, the volatility of bunkers and freights, the supply/demand imbalance of vessels and new governance structures are only some of the factors that **require from maritime companies** to be flexible enough to adapt to the external environment.

To improve the odds of success, change agents **need to implement** a well-defined change management programme and focus on the parameters for effective strategy implementation that have been presented in this.

A charter party **must be accurate** with respect to its material contents, and it **should precisely reflect** what the parties have agreed.

Taking as an example the effect of the Sarbanes-Oxley Act on these companies, we **should mention** that there is a prerequisite of the various stakeholders of the organisation to cooperate effectively and implement anti-fraud controls in organisational procedures.

Leaders **should be vigilant**, identify when change is imperative and pave the way for implementation. Besides, they have to cooperate with the whole organisation and enable their followers to overcome predictable reactions to change. Change agents **should possess** the essential competencies to motivate managers and employees, cultivate a collaborative environment and demonstrate openness, empathic engagement and honesty.

Change agents in the maritime companies **should manage** every initiative of change carefully and examine various conceptual models for successful change implementation.

BLACK BALLS ON BOTH SIDES may be used to indicate passage or channel is blocked and vessels should await instructions before proceeding.

In view of necessity for maintenance of the ship's main engine, I kindly ask your permission to immobilize the ship for 6 hours from 12.00 to 18.00 LT today, May 24, 1991.

Маркери **деонтичної** модальності часто застосуються з метою негативної поляризації (though, although, never the less, still). Наприклад: **However**, many of the problems and disputes that arise out of voyage charter agreements are connected with the calculation of laytime, the majority of which could probably have been avoided if the laytime clauses had been worded with more precision. If this agreed time is exceeded, then charterers must pay compensation (called 'demurrage') at a rate also agreed beforehand to the owners for their loss of time. Sometimes it is **also** agreed that the owners will compensate the charterers if the ship is loaded and/or discharged before the agreed time expires, in which case the compensation paid is called 'despatch'.

Наведемо ще приклади застосування деонтичної модальності в морському дискурсі ділової тематики: Mortgagees **are reminded to ensure** that the mailing address given by them is valid. If a P.O. Box Number is given, a street address (building/number) must also be given. Registered mortgagees **are**

reminded of the importance of keeping the Registrar informed of any change of address on their part.

As a private company NLB **are responsible** for the following; • Recruitment of their own staff and ensuring sufficient numbers are available to meet the requirement of ABP and third Party customers. • Training of their staff. • Medical fitness of their own staff • PPE and procedures for personal health and safety of their own employees • Development and review of safe working practices in consultation with ABP as Statutory Authority and the third parties to whom they provide services.

As the stevedoring Company refuses to reimburse the damages in full on the grounds **that according to the Stevedoring Contract** they have the right to limitation of liability, we kindly ask you to arrange an independent survey of the damage for tomorrow morning and invite a good lawyer specializing in cargo claims for consultations on the matter

Subject to article 15 of the Contract of Carriage claims as to quality and quantity of the cargo delivered must be made not later than its discharge has been completed. Moreover, **the Consignee is allowed five extra days for giving a written notice**, if, due to certain causes, it appeared impossible to find existing defects. However, all terms allowed for such claims expired yesterday, and therefore I am discharged of any liability regarding the cargo accepted by you.

Аналіз матеріалу дослідження продемонстрував що у діловому дискурсі морської тематики часто застосовуються декілька маркерів суб'єктивної модальності, при цьому лексико-граматичні одиниці можуть відноситися до різних типів модальності. Наприклад: *In view of the above I kindly ask you to take action and instruct the stevedores to report completion of their work to the ship's Cargo Officer and not to leave without his approval which should be formally certified by his signature. Otherwise, the ship will not leave the port until the cargo is properly lashed and secured. In this case we shall hold the stevedoring company fully responsible for all extra expenses and loses caused by such a delay of the ship.* У цьому випадку спостерігається комбінація аксіологічної та атлетичної модальності, що актуалізується лексико-граматичними засобами англійської мови.

Please note that we shall reject any possible claims for this damage as under the terms of the Stevedoring Agreement the Stevedoring Company undertakes to refund damages. I am writing on this subject to the said Stevedoring Company too. (тут спостерігається комбінація деонтичної модальності з аксіологічною).

Живання комбінацій багатьох типів суб'єктивної модальності у мовленнєвому акті на матеріалі морської ділової документації пояснюється застосуванням різноманітних засобів прагматичного впливу, у тому числі й різноманітних типів модальності (особистісного, оцінного та емоційного характеру), що сприяє досягненню основної мети формування думки щодо предмету повідомлення та впливу на адресата.

Висновки. Ділова документація морської тематики є одним із видів дискурсу, що передбачає конкретний запланований вплив на адресата за допомогою коректного вживання мовних засобів у мовленні, додержання логічної стрункості викладення, аргументованості наведених доводів і нейтральної емоційної насиченості. Характерною особливістю морського дискурсу є використання суджень, установлених емпіричним або теоретичним способом.

Комунікативні особливості ділового дискурсу морської тематики мають динамічний характер і проявляються в матеріалах викладення, яке зосереджено безпосередньо на об'єкті дослідження. Підтвердженням вищесказаному є наявність фахової лексики, використання герундіальних та інфінітивних конструкцій, складних речень, що характерно офіційному діловому дискурсу.

При поєднанні в семантиці речення характеристик різних типів суб'єктивної модальності (особистісного, оцінного та емоційного характеру) найчастіше реалізується комбінаційна модель реалізації модальної сфери повідомлення. Вона характеризується тим, що результуюча семантика включає риси усіх актуалізованих суб'єктивно-модальних значень.

Виявлення відносної ролі різних мовних засобів у передачі різноманітних типів модальності в морському діловому дискурсі, аналіз формування засобів актуалізації модальності відбувається при участі всіх лінгвістичних рівнів: морфологічного (форми дієслів), синтаксичного (засоби зв'язку у реченні), лексичного (модальні дієслова, модальні конструкції), інтонаційного (абзаци, розділові знаки).

Очевидним є факт універсальності категорії модальності, як засобу оцінки в різних лінгвокультурах. Форми прояву даної категорії в англійській мові варіативні. Модифікування лексико-граматичних засобів зумовлюється тільки появою в ілокуції фрази емпатичних, суб'єктивно-особистісних та інших конотацій. Чим більш різноманітний арсенал мовних і немовних засобів, що залучаються в дану структуру, чим сильніше виражена їх взаємодія, тим більшою мірою виявляється характер зв'язку в передачі розглянутого семантичного змісту і ускладнюється аналіз ізоморфізму семантичних одиниць.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. К.: Академія, 2004. 344 с.
2. Биценко А. Ю. Способи перекладу українською мовою конструкцій з модальним значенням необхідності (на матеріалі німецьких нормативних актів). *Вісник Київського нац ун-ту Сер. Іноз. Філол.* 2002. Вип. 32–33. С. 47–49.
3. Брицин В. М. Модальна граматики дискурсу як один із напрямків семантико-синтаксичних досліджень. *Мовознавство.* 2006. № 2–3. С. 101–110.

4. Валігура О. Р. Провідні ознаки фонетичної інтерференції в англійському мовленні українців. *Вч. зап. Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського . Серія Філологія*. 2009. Т. 22(61). № 2. С. 393–397.
5. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке [Текст] / Виктор Владимирович Виноградов. *Труды института русского языка*. М., 1975. С. 53–87.
6. Загнітко А. А. Слов'янські мовні картини світу: зіставний аспект. *Ukrajiništika – minulost, přítomnost, budoucnost: Slovník vědeckých prací II*. Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 2009. S. 102–117.
7. Королева Т. М. Интонация модальности в звучащей речи. К.; Одесса: Вища школа, 1989. 147 с.
8. Лайонз Дж. Лингвистическая семантика. М.: Языки славянской культуры, 2003. 397 с.
9. Леонтьева В. А. Об изоморфизме немецких модальных глаголов müssen и können. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер. Гуманитарные науки*. 2020. № 06/2. С. 125–129.
10. Смуциньска І. А. Категорія суб'єктивної модальності як показник індивідуально-оцінної картини світу. *Мовні і концептуальні картини світу: зб. наук. праць*. К.: Київськ. ун-т ім. Т. Шевченка. 1999. С. 74–81.

Kseniia KUGAI
Maryna VYSHNEVSKA
(Kyiv, Ukraine)

FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF NON-PHILOLOGICAL STUDENTS: PROBLEMS AND SOLUTIONS

The acquisition of foreign language competence among non-philological students is a multifaceted challenge, necessitating nuanced investigation and innovative solutions. In an educational landscape characterized by linguistic diversity and globalization, proficiency in foreign languages transcends traditional boundaries, becoming a critical skill for personal, academic, and professional advancement. This work addresses the complex realm of foreign language competence for non-philological students, undertaking a rigorous examination of the challenges they face and proposing effective solutions to elevate their linguistic abilities.

Our research methodology combines qualitative and quantitative approaches, employing surveys, interviews, and classroom observations. The research strategy provides a comprehensive understanding of the multifaceted challenges faced by non-philological students.

The importance of this research is underscored by the increasingly interconnected world, where linguistic competence is integral to effective communication, cultural appreciation, and international collaboration. Proficiency in foreign languages broadens horizons, facilitates cross-cultural understanding, and enhances employability, making it a critical skill for the 21st century.

Despite the evident value of foreign language competence, non-philological students grapple with a unique set of challenges. These challenges arise from diverse academic backgrounds, varying cognitive abilities, distinct learning preferences, and limited exposure to the target language and culture. It is imperative to recognize and address these challenges systematically, as they have far-reaching implications for personal, academic, and professional growth.

By analyzing these challenges in-depth, our research seeks to offer concrete and tailored solutions that empower non-philological students on their journey toward foreign language competence. The implementation of these solutions stands to benefit not only the individual students but also the broader educational community, fostering a more inclusive and adaptable approach to language education.

In a world where linguistic diversity is a hallmark of cultural richness and globalization is the norm, the need for effective foreign language acquisition among non-philological students cannot be overstated. This study contributes to the ongoing discourse on language education by shedding light on the unique struggles and needs of non-philological students and by proposing practical strategies for educators and institutions to address these challenges. In doing so, we aim to ensure that

foreign language competence is an attainable and enriching endeavor for all, regardless of their academic background or primary field of study.

The primary challenges identified encompass:

Diverse Academic Backgrounds: Non-philological students exhibit a wide spectrum of academic disciplines and motivations, which significantly influence their language learning experiences. They often lack the strong foundation in language and linguistics that philological students possess.

Limited Exposure: Restricted exposure to the target language and culture often hampers non-philological students' language acquisition. They are often confined to classroom settings without immersion experiences.

Varying Cognitive Abilities: Cognitive diversity among non-philological students poses a substantial challenge. Some students possess enhanced cognitive capabilities for language acquisition, while others may struggle to grasp language structures and patterns.

Distinct Learning Preferences: Non-philological students display distinct learning preferences, necessitating adaptable instructional methods. Some may thrive with traditional classroom instruction, while others may require more interactive and technology-driven approaches.

Our findings underscore the importance of immersive language environments and cultural integration in language learning. Implementing a curriculum that connects language learning with cultural understanding significantly enhances linguistic competence. Furthermore, the use of adaptive instructional materials, encompassing various learning styles and cognitive abilities, contributes to more effective language acquisition.

The research provides insights that are not only theoretically grounded but also practically applicable. Recommendations for educators and institutions include:

Professional Development: Educators should receive training in diverse pedagogical strategies that cater to the unique needs of non-philological students. Developing a skill set that responds to varying cognitive abilities and learning preferences is imperative.

Curricular Adaptation: Institutions should consider flexible curricular structures that empower non-philological students to engage with foreign languages meaningfully. This approach facilitates integration between language learning and their primary academic interests.

In conclusion, our research highlights the distinctive challenges faced by non-philological students in acquiring foreign language competence and presents practical solutions to enhance their language learning experiences. Proficiency in foreign languages is an essential skill in the globalized world, and by recognizing the specific needs of non-philological students, educators, and institutions can create a more inclusive and effective language education landscape. This study contributes to a comprehensive understanding of language education and

underscores the need for tailored approaches to meet the unique linguistic needs of non-philological students.

Introduction

Language acquisition is a fundamental skill that transcends borders and unites people across cultures. Proficiency in a foreign language is a valuable asset, enhancing personal, academic, and professional opportunities. However, the journey towards linguistic fluency is often arduous, particularly for non-philological students who are those pursuing language learning in contexts outside of a specialized language or literature program. These students face a unique set of challenges that require a detailed study, understanding, and the formulation of effective solutions.

Challenges Faced by Non-Philological Students in Foreign Language Learning.

Non-philological students encounter a multitude of challenges in their quest to attain foreign language competence. Unlike their counterparts in philological or language-focused programs, these individuals may have diverse academic backgrounds and motivations for language learning. The challenges they face can be attributed to factors such as limited exposure, varying cognitive abilities, and distinct learning preferences. The challenging task of mastering a foreign language is compounded by differences in learning environments, class structures, and instructional materials.

This research endeavors to address the complex landscape of foreign language competence among non-philological students. Our study is motivated by the recognition that the linguistic needs and struggles of these students are distinctive and require specific solutions tailored to their circumstances. Through a rigorous examination of the challenges they face and an exploration of innovative solutions, we aim to bridge the gap in current literature by offering insights and recommendations that can benefit educators and curriculum designers.

To address these concerns, the present study seeks to answer the following research questions:

1. What are the primary challenges faced by non-philological students when acquiring foreign language competence?
2. What effective solutions and interventions can be implemented to enhance foreign language competence in non-philological students?
3. What are the best practices for educators and institutions to improve the foreign language learning experience for non-philological students?

This research is significant for several reasons. Firstly, the challenges faced by non-philological students in foreign language acquisition have been underexplored, and this study aims to fill this gap. By addressing this underrepresented group, we contribute to a more comprehensive understanding of language education.

Secondly, the findings of this study are expected to provide practical guidance to educators and institutions, seeking to enhance the foreign language learning

experience for non-philological students. By uncovering effective solutions and best practices, this research can positively impact foreign language education.

In the subsequent sections of this article, we will explore the methods of teaching foreign language for non-philological students, discuss key theories and concepts relevant to foreign language competence, summarize and critique previous research on language learning challenges and solutions. This will be followed by a comprehensive examination of the methodology, research findings, discussions, and recommendations that aim to illuminate the path toward improved foreign language competence for non-philological students.

Literature Review

The strategic objective of our country's state policy is to bring education obtained in Ukraine to the global market of educational services, deepen international cooperation, expand the participation of educational institutions, scientists, teachers, and students in projects of international organizations and communities, in educational and scientific exchanges, internships and studies abroad, and joint research. One of the priorities of this task is the introduction of modern teaching technologies that ensure further improvement of the educational process, accessibility and efficiency of education, and preparation of the younger generation for life in the information society. This is achieved by ensuring the gradual informatization of the education system aimed at meeting the educational information and communication needs of participants in the educational process and developing individual modular curricula of different levels of complexity depending on specific needs [1, pp. 30–31].

The problem of foreign language teaching technology for students of non-linguistic specialties involves the integration of new methods, means, and techniques of teaching in non-linguistic higher education institutions. Many scientists have diligently researched and explored these challenges in their pursuit of innovative solutions.

The purpose of foreign language teaching is to master a foreign language as a means of communication for the successful performance of further professional activities. The State Educational Standard of Higher Professional Education requires taking into account professional specifics when learning a foreign language, its focus on the objectives of the graduates' future professional activities. Therefore, teaching a foreign language in non-linguistic HEIs involves developing students' ability to learn a foreign language in specific professional, business and scientific fields and situations.

Teaching a foreign language to future specialists should be viewed through the prism of their future professional activities. An important task of teaching a foreign language for professional purposes is to develop specialized competence in the areas of professional and situational communication, mastering the latest professional information through foreign sources.

Thus, in their publication O. Malykhin and colleagues assert that English possesses considerable pedagogical potential for cultivating knowledge, skills, and

competences among students of various disciplines in higher education, essential for achieving success in the future [6, p. 208]. Therefore, the educational material for English as an elective (or required) module should aim to augment students' impetus to learn English whilst advancing their expected future professional proficiencies.

According to L. Usyk and colleagues, learning foreign languages with a professional orientation helps future specialists to communicate effectively, establish business contacts, study foreign sources, analyze modern scientific achievements, improve their skills, and present their ideas to the professional community. Developing professional communication skills can enhance qualities such as independence, self-control, responsibility, creative thinking, and professionalism [9, p. 53].

In the current landscape of higher education, M. Vyshnevskaya believes that there are several effective methods and approaches to foreign language teaching, and the communicative approach is one of the most effective. This approach emphasizes the cultivation of students' communication proficiencies, empowering them to utilize a foreign language in authentic scenarios. The approach can concentrate on refining skills in business negotiations, presentation preparation, and the composition of professional correspondences [11, p. 11].

S. Dvoryanchikova and colleagues assert that communication competence guarantees mutual understanding between individuals from different cultures, even with average proficiency in a foreign language, due to enhanced knowledge and experience. This is facilitated by adherence to the rules and norms of business communication and behavior adopted within the target culture. This skill is a component of the future interpreter's comprehensive social and professional skills, allowing them to proficiently perform their professional obligations [2, p. 58].

K. Kugai believes that the methods used to teach foreign languages should be carefully designed to meet the cognitive profiles and domain-specific linguistic needs of students. Innovative approaches, such as contextualized language learning, gamification, task-based language teaching, content and language-integrated learning, cross-cultural communication training, and language learning support tools can foster linguistic proficiency while aligning with computer science pursuits. By employing these techniques, teachers can enable students to communicate and partner effectively across linguistic and cultural borders, laying the foundation for prosperous incorporation into the international context of contemporary technology [4, pp. 97–98].

By reviewing existing literature, we aim to build a solid foundation for our study, demonstrating the need for a focused examination of foreign language competence in non-philological students and setting the stage for our research findings and recommendations.

Methodology

This study employs a mixed-methods research design, combining both quantitative and qualitative approaches, to provide a comprehensive understanding of

the foreign language competence of non-philological students. This methodological choice is motivated by the complex and multifaceted nature of the research questions, as well as the need to capture a range of perspectives and experiences. Utilizing mixed methods enables us to survey the findings and gain a more holistic view of the subject matter.

The quantitative aspect of the study involves the administration of structured surveys to a large sample of non-philological students across diverse educational institutions. This approach allows for the collection of standardized data that can be analyzed statistically, providing valuable insights into the prevalence and distribution of specific challenges.

In addition, qualitative methods are employed, including in-depth interviews and observations, to delve into the experiences, perceptions, and contexts of a subset of participants. These qualitative data enrich the study by offering a deeper exploration of individual experiences and contextual nuances.

Surveys. A structured questionnaire is designed and distributed among non-philological students from various academic institutions. This survey includes questions that aim to identify the challenges faced during language learning, the strategies employed, and the perceptions of their language learning experiences. The survey also collects demographic data to understand the sample's characteristics, such as age, gender, academic major, and prior language learning experience.

Interviews. Semi-structured interviews are conducted with a purposefully selected subset of survey participants. These interviews provide a platform for participants to elaborate on their experiences, discuss their individual challenges, and offer insights into their language learning journey. Open-ended questions are utilized to encourage participants to express their thoughts and feelings freely.

Observations. Classroom observations are conducted in selected language learning environments to gain an understanding of the learning processes, teaching methodologies, and interactions between non-philological students and instructors. These observations are supplemented by notes and reflections to capture the context and dynamics of language classes.

The participants in this study are non-philological undergraduate students from a diverse range of academic disciplines. The sample is drawn from Kyiv National University of Technologies and Design that ensures a broad representation of non-philological students. To maintain the diversity and richness of the sample, participants are selected from different specialties. They are taught by different teachers with varying teaching approaches, language programs, and cultural backgrounds.

The survey sample includes a total of 200 non-philological students, while interviews are conducted with 20 purposefully selected participants to ensure a comprehensive exploration of experiences and challenges. Classroom observations are carried out in 7 different specialties, each with distinct language programs, covering a wide range of teaching and learning contexts.

The quantitative data collected through surveys are analyzed using statistical software, allowing for the computation of descriptive statistics, correlations, and inferential statistics, where appropriate. This analysis will provide insights into the prevalence and patterns of challenges faced by non-philological students.

Qualitative data from interviews and observations are subjected to thematic analysis. The data is systematically coded to identify recurrent themes, patterns, and significant findings. This approach allows for the extraction of meaningful insights from the qualitative data and the development of a nuanced understanding of non-philological students' language learning experiences.

The combination of quantitative and qualitative data analysis methods will facilitate a comprehensive examination of foreign language competence challenges and solutions among non-philological students. This mixed-methods approach aims to provide a well-rounded perspective on the research questions and objectives of this study.

Findings

The findings of our research provide valuable insights into the foreign language competence of non-philological students, highlighting the challenges they face and the potential solutions that can address these challenges. We have structured this section using subsections to address different aspects of foreign language competence based on our research findings.

Language Proficiency Levels Among Non-Philological Students

Our survey data revealed that non-philological students exhibit a wide range of language proficiency levels in the foreign languages they are learning. In general, these students tend to fall within the intermediate range, with a mean proficiency level of B2 according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). However, the distribution is not uniform, with some students achieving higher levels while others struggle to reach even the basic levels of language competence. This variability underscores the importance of understanding individual differences and tailoring instruction to address these varying needs.

Common Challenges in Language Learning

The survey data identified several recurring challenges faced by non-philological students in their language acquisition:

- ✓ **Limited Exposure.** A significant percentage of non-philological students reported limited exposure to the target language outside the classroom, hindering their language development.
- ✓ **Vocabulary Acquisition.** Vocabulary retention and acquisition were noted as persistent difficulties, often affecting listening and reading comprehension.
- ✓ **Grammatical Complexity.** Many students found complex grammar rules to be a stumbling block, particularly in languages with intricate structures.
- ✓ **Speaking Anxiety.** A substantial proportion of respondents experienced anxiety when it came to speaking in the target language, which hindered oral communication skills.

✓ **Motivation and Self-Efficacy.** Motivation levels varied among students, impacting their commitment to language learning. Some students reported low self-efficacy, affecting their belief in their ability to succeed in language learning.

Effective Language Learning Strategies

In interviews, we identified a range of strategies employed by successful non-philological language learners:

✓ **Use of Technology.** Many students reported using language learning apps and online resources to supplement their in-class learning.

✓ **Language Exchange Programs.** Engaging in language exchange programs, either in person or virtually, was a commonly mentioned strategy for improving language skills.

✓ **Structured Study Plans.** Successful learners often followed structured study plans, setting aside dedicated time for language practice and self-assessment.

✓ **Instructor Support.** Positive relationships with language instructors and regular feedback were reported as instrumental in motivating students to persist in their language mastering.

Variability in Learning Environments

The classroom observations revealed considerable variability in learning environments. Some language classes emphasized communicative and task-based language learning, fostering student interaction and engagement. In contrast, other classes were more traditional, focusing on grammar and rote memorization.

Individual Differences and Language Learning

Our findings indicate that individual differences, including motivation, learning styles, and prior language learning experiences, significantly influence the language learning process among non-philological students. These individual factors can either facilitate or hinder progress, reinforcing the need for personalized approaches to address language learning challenges.

The research findings shed light on the diverse landscape of foreign language competence among non-philological students. The data demonstrates that while these students exhibit varying levels of language proficiency, they share common challenges, such as limited exposure and vocabulary retention difficulties. However, effective strategies, motivation, and personalized approaches can significantly enhance their language learning experience and outcomes. Understanding the individual differences among non-philological students is paramount for educators and institutions to offer tailored support and solutions to meet their specific needs.

Problems Faced by Non-Philological Students

The challenges encountered by non-philological students in their pursuit of foreign language competence are multifaceted and impact various aspects of their language acquisition. Let us consider the following examples.

Case Study 1: Olena's Struggle with Immersion.

Olena, an undergraduate student majoring in economics, embarked on a study abroad program in England with the aspiration of improving her English language skills. However, she soon found herself overwhelmed by the immersive language environment. Despite her rigorous preparation, Olena felt anxious and out of her depth in everyday conversations, which included regional accents and colloquial expressions she had not encountered in her textbooks. She struggled to adapt to the accelerated pace of language use in real-life situations.

This case exemplifies one of the primary challenges faced by non-philological students: limited exposure to the target language outside of formal classroom settings. The discrepancy between the controlled environment of the classroom and the linguistic complexities of the real world can hinder their language learning progress.

Case Study 2: Kyril's Vocabulary Dilemma.

Kyril, an undergraduate student in engineering, was enrolled in English language course. He diligently attended classes, participated in language labs, and practiced at home using language learning apps. However, his struggle with vocabulary retention persisted. Kyril frequently encountered unfamiliar words while reading English texts, leading to frustration and decreased reading comprehension.

This case illustrates a common challenge among non-philological students: vocabulary acquisition and retention. The sheer volume of new words and characters in some languages can be overwhelming, often impeding progress in reading and listening comprehension.

Case Study 3: Maria's Attempt to Learn German.

Maria, a non-philological student majoring in design, chose to learn German. She faced substantial challenges with the language's complex grammatical structure, including cases, declensions, and word order. Despite dedicated study and attending additional grammar workshops, Maria often felt that her grammatical errors hindered her ability to express herself accurately.

Maria's case highlights the difficulties non-philological students encounter with languages known for their intricate grammatical systems. Learning and applying such complex rules can be a challenging task for students coming from diverse academic backgrounds.

Case Study 4: Oleksii's Fear of Speaking.

Oleksii, an undergraduate student majoring in business administration, enrolled in a French language course. Despite having a strong understanding of grammar and vocabulary, he experienced significant anxiety when it came to speaking in French. He was reluctant to participate in oral exercises and speaking assessments, often opting to remain silent in class.

Oleksii's case underscores the issue of speaking anxiety, a common challenge that non-philological students face. The fear of making mistakes and being judged can be paralyzing, inhibiting their oral communication skills and confidence in the target language.

Case Study 5: Oksana's Waning Motivation.

Oksana, an undergraduate student majoring in information technology, initially exhibited high motivation for learning German. She was excited about the language and culture, actively participating in language clubs and cultural events. However, over time, her motivation waned, and she began to doubt her ability to reach a high level of competence in German.

Oksana's case highlights the dynamic nature of motivation and self-efficacy. Maintaining enthusiasm and confidence can be challenging for non-philological students, and these fluctuations can affect their language learning journey.

These real-life case studies and examples provide a glimpse into the myriad challenges faced by non-philological students in their pursuit of foreign language competence. The difficulties presented in these cases are not isolated incidents but representative of the broader issues that these students encounter. In the following section, we explore potential solutions and interventions that can address these challenges and enhance the foreign language competence of non-philological students.

Discussion

The findings of this study illuminate the multifaceted landscape of foreign language competence among non-philological students. These students exhibit a range of language proficiency levels, commonly falling within the intermediate range. Challenges in language learning are prevalent, with limited exposure, vocabulary acquisition difficulties, and grammatical complexity as prominent hurdles. Speaking anxiety and fluctuations in motivation are additional challenges that significantly impact their language acquisition. Effective language learning strategies, including the use of technology, language exchange programs, and structured study plans, are integral to overcoming these challenges.

The implications of this research extend to educators and institutions involved in language education. First, the identification of specific challenges faced by non-philological students highlights the need for tailored instructional approaches. Language programs should incorporate strategies that address vocabulary acquisition, grammatical complexity, and speaking anxiety. Instructors play a vital role in nurturing motivation and self-efficacy among students.

Moreover, understanding the diverse needs and proficiency levels among non-philological students is paramount. Differentiated instruction and support mechanisms can better accommodate the individual differences observed in language learning. Institutions should consider enhancing immersive language opportunities and offering language exchange programs to bridge the gap between classroom learning and real-world language use.

Our findings align with previous research indicating that non-philological students often deal with vocabulary retention, grammatical complexity, and speaking anxiety. However, our study adds nuance by providing real-life case studies and examples that illustrate the practical manifestations of these challenges. Moreover, the emphasis on individual differences and motivation in this research further

contributes to the broader understanding of language learning among non-philological students.

Conclusion

The work explores the foreign language competence of non-philological students, dealing with challenges and potential solutions. Our findings highlight the variability in language proficiency, the common challenges faced, and the effective strategies employed by these students. The study's significance lies in its contribution to understanding the unique experiences of non-philological students and the provision of insights for improving foreign language education. The case studies and examples provided add depth to the understanding of these challenges.

It is essential to acknowledge the limitations of this study. First, the research design, while mixed-methods, relies on self-report data, which may be subject to recall bias and social desirability bias. Additionally, the sample, though diverse, may not fully represent all non-philological students. More extensive studies could provide a more comprehensive understanding of foreign language competence challenges and solutions in this context.

Recommendations

Practical Recommendations for Educators

1. **Personalized Instruction.** Educators should implement personalized instruction strategies that recognize the diverse proficiency levels and individual differences among non-philological students. Tailoring instruction to the specific needs of students can help address challenges more effectively.

2. **Immersion Opportunities.** Institutions should explore opportunities for immersive language experiences both within and outside the classroom. Creating environments that expose non-philological students to the target language can significantly enhance their language competence.

3. **Structured Vocabulary and Grammar Support.** Language programs should consider offering structured support for vocabulary and grammar acquisition. This may include dedicated vocabulary-building exercises, targeted grammar workshops, and opportunities for meaningful language use.

4. **Motivational Support.** Encouraging and sustaining student motivation is crucial. Instructors should adopt strategies that foster intrinsic motivation and self-efficacy, such as setting realistic language learning goals and celebrating incremental successes.

5. **Language Exchange Programs.** Institutions should establish or support language exchange programs that provide students with opportunities to interact with native speakers and use the language in authentic contexts. These programs can bridge the gap between classroom learning and real-world language use.

Suggestions for Future Research

1. **Long-term Studies.** Future research should consider conducting long-term studies to track the language learning journeys of non-philological students over an extended period. Long-term data can provide deeper insights into the evolution of language proficiency and the factors affecting this progression.

2. Cross-Cultural Comparative Studies. Comparative research that includes non-philological students from diverse cultural and linguistic backgrounds can help identify culture-specific challenges and solutions. Understanding the cultural dimension of language learning is essential for a comprehensive view.

3. Technology in Language Learning. The impact of technology on language learning among non-philological students is an area for exploration. Research can investigate the effectiveness of language learning apps, online resources, and virtual classrooms in addressing language competence challenges.

4. Teacher Training and Development. Research focusing on the training and development of language teachers can provide insights into their role in helping non-philological students overcome challenges. Investigating the impact of a teacher support on student outcomes is a valuable avenue.

5. Motivation and Self-Efficacy Studies. Further research on the dynamics of motivation and self-efficacy in language learning is essential. Understanding the factors that influence motivation and how self-efficacy can be developed will contribute to improved language education strategies.

6. Comprehensive Comparative Studies. Comparative studies that explore the experiences of non-philological students with different languages, from widely studied languages like English and German to less commonly taught languages, can offer a comprehensive view of language competence challenges and solutions.

In conclusion, the recommendations offered here are designed to support educators and institutions in enhancing foreign language education for non-philological students. The suggested avenues for future research seek to further our understanding of the unique challenges and potential solutions in this field, ultimately contributing to more effective language education for a diverse and dynamic student population.

REFERENCES

1. Aristova, N. O. (2015). Formation of motivation for learning a foreign language among students of higher non-linguistic educational institutions. K.: LLC «Glyfmedia». Vol. 240.

2. Dvorianchykova, S., Bondarchuk, J., Syniavska, O., & Kugai, K. (2022). Development of intercultural communicative competence in the process of teaching English to future interpreters. *Arab World English Journal (AWEJ)*. 13(2). P. 50–61.

3. Kugai, K. (2023). Overcoming barriers of foreign language communication. Science of XXI century: development, main theories and achievements: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the IV International Scientific and Theoretical Conference. Helsinki, Republic of Finland: European Scientific Platform. P. 122.

4. Kugai, K., & Vyshnevskaya, M. (2023). Peculiarities of teaching foreign languages to computer specialties students. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*. (3). P. 93–100. <https://doi.org/10.30525/2592-8813-2023-3-12>

5. Makhovych, I. (2022). Learning of new vocabulary by gamification with Quizlet live. *Innovative trends in the training of specialists in a multicultural and multilingual globalized world: a collection of abstracts of the VII All-Ukrainian scientific and practical conference*, Kyiv, April 5. P. 46–48.
6. Malykhin, O. et al. (2021). Formation of top job skills of tomorrow among computer engineering and information technologies undergraduate students in the process of learning English. *Environment. Technologies. Resources. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*. T. 2. P. 249–254.
7. Malykhin, O. V., & Aristova, N. O. (2019). Improving computer engineering and information technologies undergraduate students' training through combination of formal, non-formal and informal learning. *Environment. Technologies. Resources. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*. T. 2. P. 208–213.
8. Panteleeva, O., & Maleeva, T. (2019). Formation of foreign language communicative competence of students of non-language specialties. *Spirituality of the individual: methodology, theory and practice*. (1). P. 132–142.
9. Usyk, L., & Chorna, V., & Petukhova, O. (2021). Formation of professional competence of students in the process of learning English in a professional orientation. *Ukrainian Pedagogical Journal*. (3). P. 51–57.
10. Vasilieva, P. (2020). Foreign language communicative competence: problems, approaches, searches and solutions. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*. (9). P. 98–108.
11. Vyshnevskya, M. (2023). Creation of a system of foreign language training for students of economic specialties. *Actual problems of science, education and technologies: conference proceedings*. Bratislava. October. P. 11–12.

Катерина МАЛЬШИНА
(Київ, Україна)

ПУБЛІКАЦІЇ ЯНА ШЕДИВОГО З УКРАЇНСЬКОЇ ТЕМАТИКИ У СЛОВЕНСЬКОМУ ДРУЦІ 1928–1937 РР.

The article reveals the activities of Jan Shedivy, a Slovenian journalist and translator of Czech origin, regarding the popularization of Ukrainian culture in Slovenia in 1928–1937. His knowledge of the Czech terrain and language gave him the opportunity to cover Czech cultural news, including those coming from the emigrant circles of the Ukrainian intellectuals in the Czech Republic, namely from the center of Ukrainian science and culture in Prague. Through voluminous reviews of Mykola Plevako's «Textbook of New Ukrainian Literature», of the 150th anniversary volume of the Proceedings of the Shevchenko Scientific Society, of Amvrosy Androhovych's article on Austrian Cyrillic printing, Shedivy introduced Slovenians to cultural processes in Ukraine and multi-layered scientific research in literature and the humanities. Shedivy's special contribution to Ukrainian culture was his translation into Slovene of «Review of Ukrainian Literature» by Myron Lyubynetskyi, which has never been preserved in Ukrainian and is a significant contribution to the development of Ukrainian literary studies.

У Словенії добре знали революційний Жовтень та його країну [15, с. 196]. У 1920–30-х роках словенський політичний друк, особливо клерикальний, знайомив громадськість з комунізмом взагалі та з подіями в СРСР зокрема. У провідних словенських щоденниках «Словенець» і «Ранок» публікувалися численні статті, де повідомлялося про придушення мистецтва, переслідування релігії, руйнування церков і вбивства священників, моральний занепад та розпад сімей, колективізацію, бідність і голод, утиск українців, зусилля з індустріалізації, економічні труднощі, стаханівський рух, внутрішню боротьбу в керівництві більшовицької партії, терор НКВД, чистки в партії, армії та міліції, сталінські процеси та пов'язані з ними страсти, жахливі умови ув'язнення, табори, переселення цілих народів, нову Конституцію СРСР, роль СРСР у Громадянській війні в Іспанії, Німецько-радянський пакт та напад СРСР на Фінляндію 1939 р. [7, с. 166; 10, с. 130–140; 16, с. 25–341]. Вся ця інформація служила головної меті – застерегти словенців проти повсюдної деструктивності, злочинності та міжнародного характеру комунізму¹.

Однак, словенці отримували всі ці новини не про Україну, а в цілому про СРСР або Польщу, Чехословаччину та Угорщину, між якими вона була

¹ Словенська історіографія трактування сталінської суспільної практики та політичної поведінки в СРСР [3, 4].

поділена. При цьому СРСР розумілася як Росія. Ця тенденція у Словенії продовжувалася до 2014 р., і ще пізніше багато хто з словенців вважав, що Київ – це Росія. Про події в Україні у міжвоєнний період, зокрема у 1928–1940 рр., вийшло лише декілька публікацій, зумовлених культурними та політичними рухами на українських землях, які ставали прикладом для словенців у боротьбі за національне існування.

Кінець 1920-х років був критичним і для радянської частини України, і для Словенії. 1928–1929 рр. стали рубіжними у процесах націотворення як словенців, так і українців. Політична криза 1928 р., пов'язана з вбивством С. Радича, і переворот 6 січня 1929 р. у Югославії призвели до встановлення авторитарного режиму, ліквідації слабких ростків югославської демократії та посилення процесів централізації й національної уніфікації в країні. В свою чергу, перехід тоталітарного режиму в СРСР у 1928–1929 рр. до політики денационалізації, тобто до русифікації та репресій, до фізичного знищення української національної інтелігенції, до масових переселень за Волгу та навіть геноциду українського народу у 1932–1933 рр. – все це перевело боротьбу національно-орієнтованої громадськості обох народів з політичної площини у культурно-освітнянську [14, с. 137].

Завданням статті є дослідити розкриття української тематики у публікаціях Яна Шедівого, словенського журналіста і перекладача, що виходили у словенському культурно-політичному друці у 1928–1937 рр. Джерелами слугують його статті, рецензії на українські видання і переклади і публікації україномовних текстів.

У міжвоєнний період словенці знов почали цікавитися українською літературою та лінгвістикою. Усі публікації 1928–1931 рр. пов'язані з іменем словенського історика, публіциста і перекладача Яна Шедівого¹. Знавець більшості слов'янських мов, він залишив багато статей, перекладів і заміток, що стосувалися східних слов'ян, у тому числі й про українські справи.

¹ Шедівий Ян (слов. Jan Šedivý, 1899–1969) – словенський славіст – історик, перекладач і публіцист чесько-австрійського походження. З 1920 р. він вивчав історію та географію в Любляні, у 1921–1924 рр. у Белграді, поїхав до Праги працювати асистентом на Візантійському семінарі у 1925 р., де вивчав історію, чеську мову, літературу та мови слов'янських народів (російську, польську, болгарську), налагодив контакти з українцями, білорусами та лужичанами. Вже в студентські роки він став кореспондентом словенських часописів («Словенець», «Словенський Господар», «Стража», «Хорватська Стража», «Правда-Белград»), писав звіти про події у світі, подорожі та дискусії, слов'яноорієнтовані статті, до чого його спідбудив Франц Гривець з його кирило-мефодіївською ідеєю об'єднання всіх слов'ян. Перекладав менші твори з сербської, білоруської і української.

У 1928 р. у журналі «Батьківщина і світ» у п'ятих номерах вийшов «Огляд української літератури» [13]. Автор був **Мирон Любинецький**,¹ філолог-славист, що потрапив у Чехословаччину з хвилею післяреволюційної української інтелектуальної еміграції в міжвоєнній Європі, і був одним з багатьох українських вчених, що прийняли участь у інтернаціоналізації празького академічного ландшафту після 1918 р. У 1920-х роках у Празі вже діяло кілька навчальних закладів для іноземців, як, наприклад Український вільний університет (там працював відомий український археолог і етнограф Вадим Щербаківський), та ін. [22, с. 107].

Українські освітяни з числа емігрантів закінчили свою освіту та професійно утвердилися на своїй батьківщині ще до більшовицького перевороту. У 1920-х роках вони були змушені оселилися в Чехословаччині, яка значно підтримала біженців з більшовицької Росії в рамках так званої «російської допомоги», оголошеної чехословацьким урядом влітку 1921 р. [17, с. 20–25; 21, с. 72–84]. Ідея слов'янської взаємності, підтримана і розвинена, хоча і критично, чеською інтелектуальною та політичною елітою ХІХ століття, родовою спорідненістю мов і, що не менш важливо, включенням Підкарпатської Русі до новоствореної Чехословаччини – це були моменти, які сприяли прийняттю української еміграції у чеське середовище².

Празький Карловацький університет також відкрив свої двері для східнослов'янських науковців-емігрантів [5, с. 14–19; 23, с. 161–176]. На його філософському факультеті викладали філологічні і історичні предмети із славістики багато українських науковців. На філософському факультеті Карловацького університету славистику пов'язували з такими іменами, як: Леонтій Копецький, Мирон Любинецький, Іван Панкевич, Іван Зілінський, Олександр Єгоров, Степан Сірополко, Сергій Вілінський, Антоній Флоровський [6, с. 85].

¹ **Мирон Теофіл Любинецький** (чесь. **Myron Lubyneckyj**, 1892, Заболотці – 1979, Прага?) – представник української інтелектуальної еміграції 1920-х років у Чехословаччині. У 1911–1913 роках він навчався на філософському факультеті Львівського університету, потім один 1913/14 навч. рік у Відні та закінчив навчання на Філософському Факультеті Карловацького Університету (ФФ КУ) за спеціальністю «Чеська та українська мови», захистивши дисертацію із славістики. У 1926 році він був прийнятий на ФФ КУ як зовнішній викладач української мови, і працював у проф. Кізеветтера. Тоді ж став дійсний член Празького відділення Союзу чеських філологів. У 1930 р. Любинецький здобув чехословацьке громадянство та рік викладав у реальній гімназії в Ужгороді. Потім викладав у гімназії в Кралупах над Влтавою. У 1946 р. він знов почав вести курс української мови на ФФ КУ, як і до війни. Тут він працював до 1959 р. [11, с. 14; 23, с. 163–164].

² Devátá M. Ruští a ukrajinští emigranti-slavisté na českých vysokých školách po únoru 1948. *Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity*, 7.X.2004: Materiály a diskuse. S. 84–85.

«Огляд» Любинецького вийшов тільки у словенській мові. М. Любинецький, що з 1926 р. викладав українську на філософському факультеті Карловацького університету, написав книгу українською¹. На словенську її переклав Ян Шедівий. Цієї книги Любинецького не знайшлося ані у словенських бібліотеках, ані у Австрійській Національній бібліотеці у Відні. У бібліотеках Карловацького Університету і Університету Палацького книжок Мирона Любинецького немає також [14], вже не кажучи про бібліотеки України. Очевидно, автор співпрацював з перекладачем безпосередньо.

З тексту можна припустити, що це підручник до університетського курсу історії української літератури. Він має розгалужену структуру і охоплює такі доби, як доромантична епоха, романтизм, передвоєнна і повоєнна, та течії, як символізм, імпресіонізм, натуралізм, футуризм. Найбільш детально автор розглядає передумови виникнення суто української літератури (на живій народній мові) у доромантичну добу, добу романтизму і сучасну для нього повоєнну. Любинецький додав ще огляд газет та літературних організацій України 1920-х років. Він також описує творчість поетів-представників символізму, панфутуризму, неокласики та пролетарських поетів.

Особливо цікавими є історичні примітки до кожної розглянутої теми і характеристика основних рис повоєнної літератури. Як справедливо зазначає Любинецький, «коли література нації переживає важку кризу, тоді кількість письменників та літературних творів у прозі зазвичай значно відстає від кількості поетів. Таке явище відзначається в українській літературі наприкінці XVII і на початку XVIII століття, в епоху боротьби церковнослов'янської та національної мов за перемогу в літературі. Як і два століття тому, нинішнє подібне явище є свідченням занепаду української післявоєн-

¹ Любинецький вказав використану для написання огляду літературу:

Возняк М. Початки української комедії (1619–1819). Львів: Вид. «Всесвіт. б-ки», 1919 (обкл. 1920). 251, [1] с.

Огоновській О. История литературы русской: [в 4 ч., в 6 отделах]. Львов: Накладом Наукового Товариства имени Шевченка, підъ зарядомъ К. Беднарского., 1887–1894. (у оригіналі вказано – Е. Огоновській. История литературы руской. IV. Петербургъ 1887).

Máchal J. Slovanské literatury. I-III. Praha: Maticе česká, Sv. 1. 1922. 319 s.; sv. 2. 1925. 605 s.; sv. 3. 1929. 795 s. (у оригіналі – J. Machal, Dejiny slovanskych literatur. Praha I. 1922. II. 1925) – є у бібліотеці Карловацького Університету.

Зеров М. Нове українське письменство: іст. нарис. Вип. 1. Київ: Слово, 1924. 134, [2] с. (у оригіналі – М. Зеров, Нове українське писменство. Харків 1924).

Єфремов С. Історія українського письменства. Т. 2. Вид. 4-те з одміними й дод. Київ; Ляйпціг: Укр. накладня, 1919. 456, [3] с. (у оригіналі – С. Єфремов, Історія української літератури. I-II. Київ 1919).

Возняк М. Кирило-Мефодіївське Братство / написав Михайло Возняк. Львів: Накладом фонду «Учітеся, брати мої», 1921. 238 с.

ної літератури, народженої в роки громадянської війни та революції. Схоже, однак, що останнім часом манія складання агітаційних віршів та гімнів на честь більшовизму вже послаблюється: проза знову стала виступати на перший план, наскільки це можливо» [13, с. 312].

Це пожвавлення національного життя у радянській Україні позначила ще одна стаття перекладача Шедівого, а саме рецензія на п'яте видання **«Хрестоматії нової української літератури» Миколи Плевако** [2]. Рецензія цікава своїм вибором акцентів на тих тенденціях і авторах української літератури, які дійсно відповідали тодішнім прагненням словенців до самостійності.

Хрестоматія охоплює період з 1880-х років до «сьогодення», тобто другої половини 1920-х років. Шедівий, як і сам автор, приділив найпильнішу увагу **Івану Франку (1856–1916)**, що «позначає собою початок нової ери не лише в літературі, а й в інших галузях душевного життя галицьких українців (русинів). Для молоді 1880–90-х років Франко був тим, чим був для неї у 1850–60-х роках Шевченко. У поезії Франко – поет непокори, сили та свободи. Як оповідач, він є реалістично натхненний живописець українського життя в Галичині та захисник усіх переслідуваних та пригноблених. Як вчений, він є основним стовпом вітчизняної етнографії, історії літератури та мовознавства. У своїй журналістській та газетній діяльності він пристрасно захищає права людини та національні права свого пригнобленого народу. Проф. Плевако у своїй Хрестоматії присвятив Івану Франку 56 сторінок» [20, с. 187]. Особливо відмітив рецензент прозу Франка («Пастух», *«Voac constrictor»*), «Мій злочин») та додав, що «ще краще можна було б познайомитись із мистецтвом Франка, якби Плевако додав у список «Добрий заробок» і «Без праці».

Шедівий також детально описує життєвий шлях поета **Івана Манжури (1851–1893)**, очевидно через його тісний зв'язок з подіями на Балканах, близьких Словенії, особливо у той час, коли писалася ця рецензія, і словенці вже перебували спільно із сербами у єдиній Першій Югославії. «Його мати померла, і він у віці чотирьох років залишився сам з батьком-п'яничкою. У сім років він одного разу прокинувся від пияцтва у в'язниці разом з батьком, де вони провели разом кілька днів серед найгірших злочинців. На дев'ятому році батько віддав його у школу. Завдяки своїй енергії молодий Манжура зміг поступити до ветеринарного інституту. Бувши натхненим другом сербського народу, у 1876 р. він добровільно приєднався до сербської армії під час турецько-сербської війни; після закінчення війни повернувся в Україну. У злиднях і покинутий усіма, він помер від туберкульозу 15 травня 1893 р.». Шедівий високо оцінив його вірші за те, що він «добре розуміє нещасний український народ».

43 інші поети та письменники залишилися без згадки, крім **Дмитра Марковича** та його «У вовчому маєтку», і «наймолодших, переважно свідомих більшовиків, як, наприклад, **Микола Хвільовий** (нар. 1893), **Вол. Сосюра** (1898 р.н.), **І. Кулик** (1897 р.н.), **Андрій Павів** (1899 р.н.) та **Іван Сенченко**

(1901 р.н.). Якби більшовицька цензура не була така жорстка і неблаганна, якою була цензура у царській Росії до 1917 р., Плевако, без сумніву, вибрав би для будь-якого поета чи письменника твір, найбільш характерний для нього, хоча б він, можливо, й не погоджувався з більшовицьким мисленням». Цікаво, що критиці піддалася також якість книжки — «коли ви відкриваєте книгу вперше, ви помічаєте, що в кількох місцях рветься палітурка. Папір гірший за наш» [20, с. 188].

Також Шедівий не міг не привітати 55-ту річницю Наукового товариства імені Шевченка, що було відмічено виданням 150-го тому «Записок» у 1929 р. [19].

У скрутну для Словенії, як і для інших народів Першої Югославії, годину, коли з січня 1929 р. там було введено режим королівської диктатури на основі жорсткого югославізму, новини про плідну працю товариства на користь української нації були свіжим вітром майбутньої свободи. Тому Шедівий перераховує всі «дуже дорогоцінні дослідження найкращих українських вчених у сфері історії, археології, етнології, історії літератури та мовознавства» і згадує несправедливості, які спіткали українців у російській та австро-угорській імперії. «Наші скромні сили спідбуджує короткий огляд діяльності товариства від початку до січня 1928 р., що його написав Кирило Студінський. Український народ до війни перебував у дуже важкому становищі. Адже в Росії до 1905 р. визнання української національності каралося, і суворо заборонялося використання в літературі української мови. У східній Галичині український народ постраждав внаслідок антагонізму між поляками та українцями, яким зловживали австрійські уряди. Більшість людей були неписьменні і віддані на милість і немилість євреїв. Незважаючи на всі ці труднощі, українські національні лідери залишилися на правильному шляху: вони будували українську культуру на міцних наукових засадах і таким чином захищали свою націю найкращим чином».

Окреме місце у статті займає «довголітній голова товариства **Сергій Грушевський**, який... був редактором 112 книг «Записок», зібрав для товариства фінансування і опублікував, серед інших видань товариства, на додаток до незліченних дискусій, чотири товсті книги джерел з української історії та вісім книг своєї монументальної Історії України. У Харкові Грушевський будовав на цих засадах далі і видав досі ще чотири книги своєї історії та сім книг з історії української літератури».

Найбільшу зацікавленість Шедівий проявив до статті **Амвросія Андрюховича**, що стосувалася словенців, – про словенську «Ілірську друкарню» і книгарню Йозефа Курцбека [1], який у 1770–1792 рр. друкував і продавав церковні книги для сербів, угорських українців та румун. За цей період у

друкарні Курцбека у віденському Форштадті було видано 27 типів книг (в цілому 151 найменування)¹.

Шедівий вказує, що Андрохович користувався статтею Алекси Івіча «Йозеф Курцбек та заснування Сербського книгодрукарського заводу» [9], та дослідив до того невідомі зв'язки Курцбека з угорськими та галицькими українцями.

Ще один зв'язок з праявними українськими інтелектуалами-емігрантами демонструє публікація у люблянському науковому щорічнику «Етнолог» статті «*Неіндогерманські племена на території України за часів Геродота*» одного з найвидатніших археологів і етнологів України **Вадима Щербаківського** [18]. Ця наступна згадка про Україну вийшла з перервою у майже 10 років після попередньої, при чому видана у словенському журналі українською мовою, і в Україні цю статтю ніколи не перевидавали. Очевидно, така публікація, у іноземному журналі іноземною мовою, була необхідною вимогою в університеті, де працював Щербаківський.

За змістом стаття також є «панславською» і демонструє етнокультурну спорідненість українського та південнослов'янських народів. Автор звертає увагу читачів на думку видатного словенського вченого Ніко Жупанича, який встановлює зв'язок між «югословянським» та хетським етнічним субстратом II тисячоліття до н. е. Щербаківський вказує на аналогічні відносини між субстратами українського народу та народів Кавказу та Малої Азії.

Стаття викриває тісні зв'язки стародавніх народів, що жили на широкому просторі від Кавказу до Альп, через «географічну номенклатуру» і «топономастику». Українці та словенці, таким чином, знаходяться на крайніх межах цього простору і мають спільні лінгвістичні коріння, що уходять не у індо-європейську мову, але у хетську. Це «таким чином представляє лінгвістичну паралель до того антропологічного факта, що наше ленні дінарське [балканське] представляє мишанину нордійської раси з расою передньоазійською, до якої належало і населення гиттійської [хетської] держави. У той же час расово-антропологічні коріння більшості українського населення «теж ведуть до дінарської раси, а тому и в склад українського населення мусіла теж входити раса передньоазійська, і се мусіло зазначитися в старій номенклатурі географічній України».

¹ Останньої чверті XVIII ст. Австрія стикнулася з проблемою контрабанди з Росії книг кирилицею, які потребувало православне населення Балкан. Крім культурно-політичних причин, були ще й економічні – влада підрахувала, що на православні книги з Росії за шість років було витрачено 200 000 форинтів з бюджету. У 1770 р. віденському купцю Йозефу Курцбеку було надано монопольний привілей заснувати кириличну друкарню. Німецьке походження підприємця забезпечило повний контроль влади. У 1792 р. на складі було вже 27 різних типів слов'яносербських і румунських книг.

Автор висловлює жаль, що «топономастікою на українській території ніхто не займався з штандпункту [куту зору] кавказько-малоазійських мов». «Незвичайна близькість фізичного, або антропологічного типа теперішнього Українського народу і балканських слов'ян, теж і незвичайна подібність в народній культурі і мистецтві народнім вражає кожного хто розглядав етнографічні музеї Балканські і Українські». Він вважає, що «мішані племена з хліборобів передньоазійської раси і з Траків... ніколи не були винищені номадами до кінця і збереглися в горах і густих лісах на північ від степів у губерніях Київській, Подільській і Волинській. Так само як в Дінарських Альпах і на Балканах збереглися їхні родичи, що послужили основою південних словнн». Як висновок, «ся близькість мусить видбитися і в томовнім скарбі, і для понасення деяких слов'янських слів, їхніх корнів треба шукати не тільки в індоевропейськім та урало-алтайськім словниках, але теж у словниках кавказько-малоазійських, на що до сего часу звертали замало уваги. Равно ж і навпаки для розуміння передньоазійських фоссільних мов, могли би придатися деякі слов'янські словники а особливо Український» [18, с. 256].

Таким чином, ми бачимо, що у 1928–1937 рр. у Словенії вийшло лише декілька публікацій стосовно України. Через радикалізацію репресивних режимів і посилення національної уніфікації у Першій Югославії та СРСР у 1928–1929 рр., і словенський, і український національно-політичний рух перейшов у культурну площину. У Словенії суто українською тематикою опікувався Ян Шедівий, словенський журналіст і перекладач чеського походження. Знання чеського терену та мови надавало йому можливість висвітлювати чеські культурні новини, у тому числі й ті, що виходили з емігрантських кіл української інтелігенції у Чехії, а саме з осередку української науки і культури в Празі. Через обсягові рецензії на «Хрестоматію нової української літератури» Миколи Плевака і ювілейний 150 том записок Наукового товариства ім. Шевченка, на статтю Амвросія Андроховича щодо австрійської кириличної друкарні Шедівий знайомив словенців з культурними процесами в Україні та багатозаровими науковими дослідженнями у літературі та гуманітарній галузі. Особливим внеском Шедівого в українську культуру став його переклад на словенську «Огляду української літератури» Мирона Любинецького, який не зберігся в україномовному вигляді та є значним внеском у розвиток українського літературознавства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрохович А. «Іллрійська» друкарня і книгарня Осипа Курцбека 1770–1792 р. та її звязки з угорською і галицькою землею. Причинок до історії друкарства кирилицею у Відні. *Записки НТШ*. Львів, 1929, Т. СЛ. С. 109–120.
2. Плевако М. Хрестоматія нової української літератури. Т. 2. Харків: Рух, 1927. XV+528 с.
3. Britovšek M. Carizem, revolucija, stalinizem: družbeni razvoj v Rusiji in perspektive socializem. V Ljubljani: Cankarjeva založba, 1980. 1 zv. S. 208–254.

4. Britovšek M. Stalinov termidor. Ljubljana: Cankarjeva založba, 1984. 548 [48] s.
5. Bubenikova M. Projekt pomošči Čehoslovackoj respubliki emigrantam iz sovskej Rossii – Russkaja akcija. *Ruská a ukrajinská emigrace v ČSR v letech 1918–1945. Sborník studií 3: Seminář pro dějiny východní Evropy při Ústavu světových dějin* / V. Veber (ed.). Praha: FF UK, 1995. S. 14–19.
6. Devátá M. Ruští a ukrajinští emigranti-slavisté na českých vysokých školách po únoru 1948 / *Markéta Devátá. Materiály a diskuse. Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity*. X. 2004. № 7. S. 84–90.
7. Deželak-Barič V. Stereotipi o slovenskih komunistih v obdobju ilegale. *Mitsko in stereotipno v slovenskem pogledu na zgodovino: zbornik 33. zborovanja Zveze zgodovinskih društev Slovenije, Kranj, 19.-21. oktober 2006*. S. 165–173.
8. Hlaváček P. Otevřená univerzita. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy a její cizinci 1918–1938–1948. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2019, 146 s.
9. Ivić A. Joseph Kurzböck und die Errichtung der serbischen Buehdruckerei. *Archiv für slawische Philologie (Berlin)* / Herausgegeben von Vatroslav Jagić. 1907. Band 29. S. 511–516.
10. Jenšterle M. Rdeči pogledi na Sovjetsko zvezo. *Mentor: mesečnik za vprašanja literature in mentorstva*. 1991. Št. 3/4. S. 130–140.
11. Jiráni O. Ludvíkovský J. Výroční zpráva Jednoty českých filologů za správní rok 1926–27. *Listy filologické / Folia philologica*. 1927. Roč. 54. Čís. 6. S.14.
12. Lejtes A. M., Jašek M. Desjat' rokov ukrajins'koji literatury: (1917–1927). Charkiv: Deržavne Vydavnyctvo Ukrainy, 1928. Instytut Tarasa Ševčenka. Tom I, Bio-bibliografičnyj. XVI, 671 s. Tom II, Organizacijni ta ideologični šljachi ukrajins'koji radjans'koji literatury. 336 s.
13. Lubynecky M. Pregled nove ukrajinske književnosti; Iz ukrajinsčine prevlel Jan Šedivy. *Dom in svet (Ljubljana)*. 1928. Št. 4. Str. 116–121; 148–152; 241–244, 274–278, 310–312.
14. Malšina K., Sinkevič J. Trnova pot razvoja narodne ideje v 20. stoletju: probleme oblikovanja naroda na Slovenskem in v Ukrajini skozi oči ukrajinskega zgodovinarja. *Prispevki za novejšo zgodovino (Ljubljana)*. 2016. Št. 1. S. 126–144.
15. Perovšek J. Slovenci in slovanski svet: politične slike od včeraj in danes. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino, 2019. 244 s.
16. Pogledi na Sovjetsko zvezo: zbornik / [ur. Marko Jenšterle]. Ljubljana: Republiška konferenca ZSMS, 1986. S. 25–341.
17. Sládek Z. O ruské pomocné akci tentokrát polemicky. *Ruská a ukrajinská emigrace v ČSR v letech 1918–1945. Sborník studií 3: Seminář pro dějiny východní Evropy při Ústavu světových dějin* / V. Veber (ed.). Praha: FF UK, 1995. S. 20–25.

18. Ščerbakivs'kyj V. Neindogermans'ki plemena na teritorii Ukraini za časiv Gerodota. *Emolog (Ljubljana)*. 1937–1939. Knj. 10/11. Str. 254–256.
19. Šedivy J. Записки наукового товариства имени Шевченка (Zapiski znanstvenega društva «Ševčenko»). Tom 150, Lviv 1929. *Časopis za zgodovino in narodopisje (Maribor)*. 1931. S. 279–280.
20. Šedivy J. [rec] M. Plevako, Hrestomatija novo j ukrainskoj literaturi (M. Плевáко, Хрестоматія нової української літератури). Kooperativne «Ruh» vidavništvo. Pjate vidannja. Harkiv 1927. Str. 528. Cena 3'50 r. (94–50 Din). *Dom in svet (Ljubljana)*. 1928. Št. 6. Str. 187.
21. Šetřilová J. K. Kramář – otec ruské emigrace *Ruská a ukrajinská emigrace v ČSR v letech 1918–1945. Sborník studií 2: Seminář pro dějiny východní Evropy při Ústavu světových dějin* / V. Veber (ed.). Praha: FF UK, 1994. S. 72–84.
22. Továrek M. (recenzija) Petr Hlaváček, Otevřená univerzita. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy a její cizinci 1918-1938-1948. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2019, 146 s. *Historia Universitatis Carolinae Pragensis*. 2021. Cis. 2. S. 107–108.
23. Zilynska B. Univerzita Karlova v kontextu vývoje společnost| v letech 1945–1948. Rok1947. Česká literatura, kultura a společnost v období 1945–1948 Edice K, sv. 4.:Materiály z konference pořádané Ústavem pro českou literaturu AV ČR 11.-13. června 1997 v Praze. Praha: ÚČL AV ČR,1998. S. 161–176.

FEATURES OF THE FORMATION OF ENGLISH LANGUAGE COMPETENCE DURING DISTANCE LEARNING

As a result of the rapid development of the informatization of society, the constant decrease in the cost of services for the use of the global Internet network, and the significant deepening of the processes of introducing information technologies into educational practice, distance learning has emerged as the most promising, humanistic, integral and individualized form of the educational process.

The relevance of distance learning is manifested in the possibility of introducing the latest pedagogical, psychological and methodological developments with the division of the material into separate functionally complete modules (topics), which are studied as they are mastered and correspond to the abilities of an individual student or group in general. The aim of the work is to study in depth pedagogical tools that contribute to the development of speaking skills, methods and forms of its application in English language classes through distance learning.

Speaking is an active, productive type of speech activity that provides oral communication in a foreign language in two forms (dialogic and monologic) and is based on the mechanisms of thought formation and formulation [1].

The speech is directed to one person or to an unlimited number of people. Like any other activity, the act of speaking always has a certain purpose, a motive, which is based on a need; the subject of speech is the speaker's thoughts; the product of speech is an utterance (dialogue or monologue) and the result of speech is a reaction (verbal or non-verbal) to the utterance.

Speaking as a productive type of speech activity is characterized by the following main features:

- motivation (internal need for communication);
- activity (external and internal);
- purposefulness (subordination to a practical goal);
- heuristics (spontaneity, unpredictability of speech actions, their dependence on the situation);
- pace.

In real language communication, there are such types of speech as prepared speech and unprepared speech.

A prepared speech is a report, a lecture, a speech that is prepared in advance. It should be considered as a means of learning, as a transitional stage to unprepared speech. It is heterogeneous in terms of the degree of mental activity of students, which is required for its generation. It can be a purely mnemonic exercise (students reproduce a ready-made text) or a speech built on the material of a ready-made text with certain changes (retelling from another person, selection of

some facts that correspond to the communicative task). Finally, it can be your own work on a given topic. In this case, his linguistic intelligence exerts maximum effort: he independently organizes the semantic and linguistic aspects of the text, and then memorizes it. When teaching, the gradation of exercises according to difficulty should be taken into account and students should be gradually transferred from the retelling of ready-made texts to the creation of their own expressions. So, practicing in a prepared setting, students strengthen their automatic pronunciation, improve the logical brevity of speech.

Unprepared speech covers a much wider range of communication situations, so it is quite fair that the program requires the development of students' unprepared speech. When speaking in another language without preparation, the student immediately faces two difficulties: first, it is necessary to logically construct the utterance, that is, to ensure its semantic aspect, which is connected with complex linguistic and mental operations, and secondly, he must correctly form the utterance with linguistic signs. It is possible to increase the difficulty with the help of exercises in a prepared condition, and then move on to exercises in an unprepared condition.

Educational speech situation is an effective means of practicing the skills of dialogic and monological speech, which:

1) puts students in imaginary conditions, but those that are close to the conditions of real communication;

2) in the educational speech situation, it is possible to activate the necessary lexical and grammatical material in such a way that it acts as a means of solving non-language, communicative problems, and this contributes to a better assimilation of the language material itself;

3) educational speech situation develops students' imagination.

During the teaching of speaking, the teacher must take into account various forms of communication in real life, pay attention to the peculiarities of monologue, dialogic and group speech. It is important to draw the attention of students to the peculiarities of each form of communication.

A monologue is an organized type of oral speech directed at the interlocutor or the audience, which involves the utterance of one person. Monologue speech performs several communicative functions related to the purpose of speech (informative, influential, expressive, entertaining, etc.). Each of these functions has its own special linguistic means of expressing thought. Monological speech has the following features: coherence, thematicity, continuity, consistency and logic [3].

In the methodology of foreign language learning, three stages of formation of monologic skills are distinguished.

- the task of the first stage is to teach students to combine phrases into one over-phrasing unity;

- at the second stage, students learn to build expressions above the phrase level. Learning monologue speech at this stage is carried out with the help of various means such as verbal, combined;

- the main task of the third stage is to teach students to create monologue utterances of the text level of different functional and semantic types in the amount provided by the requirements for this level.

When teaching dialogic speech, it is necessary for students to realize that dialogue is a combination of various replicas, which often consist of elliptical constructions, short answers to questions. A feature of the dialogue is the presence of linguistic clichés in it, that are not devoid of any information, but are used to fill pauses. A typical phenomenon of dialogic speech is abbreviated forms of thoughts, etc.

Learning dialogic speech, as a rule, begins with the presentation of a ready-made sample dialogue, which is a support for students, with a sample of the dialogue that the teacher should hear from the students in the given lesson. Working on a dialogue includes the following stages: listening, imitation, reproduction, elimination of a structural and logical scheme (while preserving linguistic clichés), creating one's own dialogues [4].

It is desirable to train students to make pairs of variable composition when their interlocutors are constantly changing. First of all, it creates a new effect in communication, increases communicative motivation, and develops students such an important skill as sociability. Secondly, by pairing strong students with weak ones, the teacher organizes not only their communication, but also mutual assistance, which is very important for the education of students.

Group conversations have characteristic features of both dialogic and monologic speech. Individual utterances are connected in it according to the rules of dialogue construction. Here, the conditions characteristic of dialogue and different types of dialogic units are used. At the same time, the utterances of interlocutors can be so elaborate that they should be considered as monologic speech with all its inherent features.

Group discussion is the most valuable and motivated form of communication in class, because here students express their thoughts, their attitude to someone else's question.

This type of exercise requires students to have a certain level of intellectual development, sufficiently developed attention, to enter the conversation in time, to logically include their utterances in the general context of the conversation.

Taking into account the above, it can be stated that speaking is a difficult and necessary stage in learning a foreign language, which requires a lot of effort from both the student and the teacher to teach this type of skill.

There are two main approaches to learning dialogic speech [3]. The first approach involves «top-down» learning and includes the following stages:

1. Listening to a sample dialogue first without graphic support, and then with graphic support.

2. Analytical stage (analysis of structural components of dialogue; answers to questions).

3. Repetition of the dialogue by the speaker (each phrase; by roles (speaker A's phrase – student 1; speaker B's phrase – student 2).

4. Dramatization of dialogue by roles.

5. Creation of own dialogues in similar communication situations.

The second approach involves «bottom-up» learning, which involves a path from first learning the elements of dialogue to independent construction of a dialogue based on the proposed educational communicative situation, which does not exclude listening to sample dialogues.

Stages of mastering dialogic speech:

0 stage (preparatory) – mastering replication;

the first stage is the mastery of certain dialogical units;

stage II – mastering the skills of conducting a micro-dialogue;

stage III – mastering the skills to conduct dialogues of various functional types.

In the methodology of teaching foreign languages, there are three stages of mastering monologue speech:

- The first stage is the acquisition of the ability to combine expression into an over-phrasing unity. For example, on the topic «Weather», students can connect the following speech samples: *It's cold today. It isn't snowing now. The sky is blue. The sun is shining.*

Stage II – mastering the ability to express yourself at a supra-phrase level based on the speech of the situation with the help of various means:

A. Graphic (drawings, slides, thematic and story pictures, compositions on a magnetic board, etc.).

B. Verbal – incomplete verbal means (substitution tables; key words; logical-structural schemes; denotative maps; plans of utterance).

C. Full-verbal means: sample message:

- in the audio version (phonogram, teacher's speech) or

- in the visual variant (printed text).

D. Combined means. For example, verbal and visual. However, it should be remembered that gradually these means must be removed.

Stage III – mastering the ability to express oneself at the text level in various functional and meaningful types of oral speech.

This stage is characterized by the development of the ability to express one's personal attitude to the facts and events about which the student speaks; formulate a critical assessment and prove the correctness of any fact; include elements of reasoning and argumentation in a speech. At the same time, there should be an increase in the volume of speech. Students must learn a number of phrases and clichés characteristic of monologue speech in advance, which gives students the opportunity to convey their personal attitude to the discussed events and facts.

Tasks at this stage are formulated in such a way that the student cannot limit himself to two or three sentences. Performing such tasks, students learn to develop an opinion, convey it by means of a foreign language, and prove the correct-

ness of their statements. Therefore, in order to be logical and gradual, it is necessary to follow a certain sequence for easier mastery of skills by students.

According to the selected stages of formation of students' dialogic speaking skills and abilities, 4 groups of exercises are presented for teaching dialogic speech [3]:

Group I – exercises for teaching «replication»,

Group II – exercises for mastering dialogic unity of various types,

Group III – exercises for creating micro-dialogues,

Group IV – exercises on creating dialogues of various functional types.

At the preparatory stage, exercises for teaching «replication» are used. Replication is a mechanism for linking (combining) replicas into a dialogical unity.

The purpose of the exercises of group I is to teach students replication, i.e., to quickly and adequately answer to a question given by the teacher/announcer, as well as to produce an initiative response.

Types of exercises: conditional-communicative, receptive-reproductive and reproductive exercises – for imitation, substitution, transformation, answering to questions, reporting or requesting certain information, prompting for certain actions, etc.

Typical modes of work of the teacher and students in the process of performing the group exercise: *teacher – class / class – teacher; teacher – student.*

When teaching replication, it is important to increase the volume of the student's replication gradually – from one to two or three phrases.

At the first stage, exercises of group II are performed, the purpose of which is to teach students to use different types of dialogic unity.

Types of exercises: receptive-productive, conditional-communicative, and the exchange of replicas.

The main mode of work is «student 1 – student 2», students work in pairs.

Peculiarities of exercises of type II:

1) each pair of students should be given the opportunity to use both a reactive and necessarily initiative response;

2) work in pairs should be intensified due to the simultaneous work of all students in places and in motion, using such techniques as «carousel» (two circles, inner and outer, students face each other, circles move in opposite directions), «moving lines», «crowd» (free moving around the class).

The purpose of the IV group of exercises at this stage is to teach students to create their own dialogues of different functional types based on the communicative situation offered to them.

Types of exercises: receptive-productive and communicative (higher level).

When performing the activities of the III group, only natural supports are allowed – theater/concert posters, train timetables (airplanes, buses, steamships), maps of cities/villages, geographical maps, slides, drawings, etc.

The student's speech product is a dialogue of a certain functional type, which includes at least two (rarely three) micro-dialogues.

The basis of successful learning is actual teaching methods, which will not only academically increase the level of knowledge of students, but also develop interest in foreign culture, encourage learning and will form the lexical competence of students.

According to scientist B. Kuksa, vocabulary is the main building material of language, and mastering the vocabulary of a foreign language is a prerequisite for the development of all speaking skills. It follows from this that mastering lexical skills is not the ultimate goal, but a means of learning all types of speech activity [3].

Work mode: simultaneous work in pairs and presentation of 3-4 dialogues in front of the class.

Learning lexical skills is possible with the help of various tasks aimed at the formation of writing, reading, speaking, listening skills, although the main emphasis, according to foreign pedagogy, is placed on speaking and listening at the initial stage. With the development of modern technologies, almost all the attention of researchers is focused on teaching students with the help of modern technologies. Of course, the presence of the Internet significantly facilitates the work of teachers because we have access to world libraries and to effective exercises for the development of lexical competence. In the 21st century the Internet provides exceptional opportunities for learning English, as more than 80% of all information published on the Internet is created in English, and constant access to the Internet through their own smartphone gives students the opportunity to communicate live in English. The Internet provides access to an infinite number of resources in text, audio and video formats. In the context of language education, it allows creating a technological language learning environment for students to master lexical competence quickly.

Among the electronic and audiovisual resources that are currently used in language teaching methodology, we can mention the following ones:

- electronic dictionaries, especially those classified as educational (interpretive, translational, terminological, reference, interactive);
- primary sources of English-language materials (in text, graphics, video, audio, game formats);
- a wide range of educational resources that will help you in your studies the English language (online books and reference books, special programs);
- application programs (for example, Pearson Language Learning platforms Laboratory);
- Instagram, Facebook;
- e-mail, forums, groups in social networks;
- electronic means of communication, including synchronous communication (blogs, video conferences, communication in Viber, Telegram) and asynchronous (electronic mail, forums, groups in social networks Facebook, Instagram);
- educational resources on the Internet (hot list, multimedia album, web quest).

These technologies are used in the English lessons in various forms of organizing students' activities, such as: practical work, distance and mixed learning, combined learning, which includes elements of learning and distance learning. It is worth noting that blended learning is currently considered as the most promising form of foreign language learning.

For the development of a modern education system in which mobile applications are widely used, a lot of effort needs to be made, but scientists already give many examples of the use of mobile devices, as well as various mobile applications in the practice of teaching various subjects, in particular the English language. At this stage of the functioning of society, there is a huge number of educational applications of various profiles for teaching English: some applications where grammar is taught, others applications suggest only words learning. Their advantage is that they train some skills in detail, without distracting attention from others. Some of the most popular educational programs are *Lingualeo*, *Duolingo*, *Memrise* and *Busuu*. As for mobile translation programs, in particular, such as *Language Translator* and *Google Translate*, they allow you to translate words, phrases, sentences using Google's interactive translation service. It is important to explain to students that translation programs provide translation mainly of words or phrases, while translation of sentences is not always adequate.

It should be noted that it is quite effective mobile application is the free application «Polyglot». Two modes of operation are available in this application: an English-Ukrainian dictionary supplemented with transcription, spoken words and contexts of the use, as well as educational exercises, which mean a choice of one of the proposed word options to fill in the gap in the sentence.

Programs for learning English are an effective means, which help the student of higher education to remember words. The best way to remember words in English is to read them, write them down and, of course, listen to and repeat them constantly. The Memrise English language learning program is built on the principle of spaced repetition (repetition of already learned material with a certain frequency). In addition, while working in this application, you will be able to repeatedly listen to the same words spoken by different people in different circumstances, which will allow you to hear different accents.

Another interesting application for learning English words is *Word*. The principle of its operation is quite standard: choose a topic, words you would like to learn, and start the lesson. After studying the topic, you will be able to practice with cards, where you will need to guess the translation of the word, collect language pairs, translate words in audio format and collect words by letters. *English Phrasal Verbs in Use* is another useful mobile app for learning English. This program is extremely useful and includes only one aspect of vocabulary: phrasal verbs. It is also worth stating the fact that many students have problems with them, many cannot remember them, but this program will help us a lot in this difficult task. Phrasal verbs are listed here and students can also find a phrasal verb that interests them.

The use of mobile applications in education can increase students' interest in learning English. The range of opportunities they provide can be built into the structure of almost every lesson that follows goals: mastering of new material; checking the learned lexical and grammatical material; using audio and video materials; putting dictionaries into appropriate educational material, etc.

Today, a significant number of mobile applications and programs for learning English have been developed, aimed both at the acquisition of various abilities and skills, and at the development of various types of speech activity. A fairly wide range and variety of available mobile learning resources allows you to choose programs according to individual needs, interests and level of language training of students in English.

The main advantages of learning using mobile devices and the English-language literature, in particular:

- learning without being tied to a specific place and time of classes;
- portability and relatively low cost of a mobile device;
- accessibility, simplicity of technologies;
- study in a mode that is convenient for you;
- accounting of individual characteristics of the student;
- personalization of educational content taking into account the student's level of knowledge that allows you to take into account the individual characteristics of everyone and helps their awareness of their strong and weak learning opportunities;
- obtaining constant access to digital educational content, to control and self-control materials, to personal files from the cloud storage facilities;
- transition from printed publications to electronic, informational availability of all types of educational activities, speed of distribution educational materials among students of all forms of education;
- presentation of information in a multimedia format, better learning material;
- provision of educational communications within the group, with the teacher, with educational institutions, with domestic and foreign representatives companies, state and public organizations, the possibility of joint work and performance of group tasks;
- continuous advisory support from the teacher;
- transition from informative to interactive learning;
- increasing the motivation of students to study with the help of introduction elements of youth culture (smartphones, tablets, etc.) in the educational process.

Despite the indisputable advantages, learning using mobile devices has a number of significant disadvantages:

- small screens of mobile devices do not allow displaying all types of information;
- rapid discharge of the battery of portable devices, which can lead to the loss of part of the data if the battery is not charged in time;
- the rapidly changing market of IT devices, increasing technical characteristics, outdated models of mobile devices may not support the latest technologies;

- the need to possess the skills of safe communication in the network and protection of personal data, which requires additional information classes;
- it is not possible to choose the necessary mobile application for all educational topics and not all topics can be studied with the help of IT devices.

Regardless of the existing shortcomings, learning with the use of mobile devices is rapidly spreading, becoming one of the new forms of organization of learning in higher education establishments, which combines classroom and non-classroom educational activities, individual and group learning.

A main aim of using mobile technologies is to support the traditional educational process, to provide students with the opportunity to access educational information contained in online courses through the educational portal of the educational organization adapted for mobile devices [1].

The specified resources can be used by students in the mode of independent work to prepare for participation in seminars and debates, the performance of group projects, tasks and coursework, as well as self-testing, intermediate and final testing. In addition, students may be given the opportunity to receive messages, reminders, as well as the results of control measures on the mobile devices.

During practice in the perception and understanding of foreign language texts in oral form, important skills are formed that are necessary to achieve the goals of the educational process, in particular, the formation of foreign language and other key competencies. The purpose of this process is: the development of speech and auditory skills, which consist of students' ability to determine essential information for understanding the text, ignoring unimportant information, and in using language guesswork to understand the text; development of intellectual skills such as critical thinking, the ability to analyze, classify and systematize material, the ability to give one's own assessment of what is heard; the development of organizational and educational skills that contribute effective organization of independent work for the purpose of formation auditory skills and abilities. These skills include the ability to use a variety of learning tools in order to achieve goals [3].

Control of knowledge occupies an important place in learning a foreign language. Its purpose is the formation of foreign language speaking skills and abilities. The task of control is to determine the level of formation of speech skills. As for the control, the main purpose is to manage the learning process. Control has its functions. The following control functions are distinguished as follows: evaluative, educational, and feedback function.

In addition to control functions, there are also a variety of types of control: current (carried out during the study of a certain topic), intermediate (after the study of a certain topic) and final (carried out after the completion of the corresponding level of foreign language learning). Each of the types performs all the functions inherent in control.

Control tasks with performance instructions and speech material are used as means of control. The object of control is speaking skills and abilities, the level of mastery of which allows the student to perform speech activity. Testing is an

effective means of organizing control in learning a foreign language. Test control helps to realize the purpose and all functions of control.

The latest advances in the field of high technologies open up wide opportunities for foreign language teachers to further improve the educational process and increase the quality of knowledge acquisition.

The use of information technologies in language education is one of the promising directions of informatization of the educational process. The properties of computer tests help to solve the main task of language education – the formation of stable communicative competence in students under the wise guidance of an experienced teacher, but by making independent efforts of the student himself.

Designing the content of tests is quite a complex matter. It is important for a teacher to be able to distinguish a professional qualitative test from a popular entertainment magazine survey, which is difficult to call a test. And in general, being able to develop test tasks and effectively apply testing in the educational process helps in the organization of educational activities.

For successful testing, it is necessary to follow the principles of creating tests:

- the principle of determining the significance of the knowledge submitted for verification;

- the principle of correctness of test tasks from the point of view of content;

- the principle of compliance of the test with the purpose of testing;

- the principle of conformity of the content of the test to the modern scientific level development;

- the principle of systematic content, which provides such a content of test tasks that would meet the requirements of system work;

- the principle of the relationship between the content and forms of the test;

- the principle of content variability, which is ensured by the presence of a large number of test options [5].

According to the state standard, the main goal of learning a foreign language is the formation of communicative competence in students, which is provided by linguistic, speech and socio-cultural experience, coordinated with the age capabilities of the younger student and the formation of basic skills in teaching students four types of speech activity: speaking, listening, reading and writing.

In traditional teaching, the teacher's control consists of direct observation of the exercises, while the teacher calls on individual students to check whether they do tests correctly or incorrectly, or teacher prefers oral or written checks.

In teaching using a computer, control is carried out at all stages of vocabulary learning by solving the feedback problem with its help. Thus, the computer creates conditions for an individual and comfortable vocabulary learning process, ensuring that all students perform exercises of equal difficulty at the same time. So, when learning vocabulary, the computer helps to solve the following tasks:

- 1) formation of receptive lexical reading and listening skills;

- 2) formation of productive lexical skills, especially for written speech;

3) control of the level of formation of lexical skills on the basis of test and computer programs with the use of visualization;

4) expansion of passive and potential vocabulary of students;

5) implementation of reference and information support (automatic dictionaries, programs for selecting synonyms, antonyms).

Speech competence means the ability to correlate language means with specific subject areas, situations, conditions and communicative tasks. A concomitant task of learning a foreign language at this stage is the formation of independent work skills within the framework of this specialty and creative development of students' potential. Modern teaching methods, in particular problem-based, referencing specialized texts, projects and trainings, develop creative activity, contribute to the development of independence of those who study a foreign language, involving them in research. They open up the possibility of creative cooperation between teachers and students, contributing to a deeper and stronger assimilation of the material and methods of activity. The main of their tasks is to activate the intellectual potential of students, i.e. their thinking potential activities at work.

Problem-based learning is a technical system that provides the teacher with purposeful actions to organize the mechanisms of thinking and behavior of students by creating problem situations. In the process of problem-based learning, teachers do not give ready-made knowledge, but ask students questions, and by stimulating students' interest, students want to find solutions for tasks. Problem-based learning mainly takes the following forms: a) problem-based presentation of the material by the teacher; b) partial research activity of students with the participation of the teacher in practical classes, seminar and laboratory classes.

As a rule, problematic situations are twofold: 1. Meaningful topic, related to the contradiction of different basic knowledge, some important information is missing; 2. Motivational, aimed at understanding the contradiction and awakening the desire to eliminate it, provided that students acquire new knowledge. The level of problem-based learning depends on the content of the educational material (the ability to create problem situations of varying complexity) and the type of independent action of students. Experts distinguish four levels problems based on these characteristics: the level that determines reproductive activity; the level that ensures the application of previous knowledge in new situations; reproductive and research level; creative level.

Teachers must comply with the following requirements when identifying and formulating problem situations of any level: identify and demonstrate contradictions that determine the origin and development of a phenomenon; orient students to maximum independence in cognitive activity; on the one hand, to correlate problem situations, on the other hand, to ensure its laboriousness and non-triviality, to rely on the basic principles of education (scientific, systematic, visibility, etc.). Taking into account the specificity of a foreign language as a subject and its increasing complexity, it can be concluded that only problem-oriented tasks can contribute to the students' activities and the development of practical skills in using

foreign languages as a means of communication, increasing the effectiveness of the foreign language learning process and achieving higher results.

Problem situations undoubtedly contribute to better assimilation of new material, stimulate language activity, cognitive needs of students, independent activity and develop creative potential. The key to success is the study of the content and essence of the theory of the organization of the process of formation of problem-oriented communicative competence of the teacher, mastering the forms and technologies of problem-based learning and systematic creative applying what he learned in practice.

The problem method, based on a variety of available information, allows the student to develop his positions, connect them with other people's views, find among them those who come into contact with his views, and develop his own attitude to unacceptable perspectives, that is, to form an opinion about the world of knowledge that is open to clarification and deepening. An actual situation is chosen for the class and analyzed with the students. The problem method is characterized by the fact that knowledge and methods of activity are not provided ready-made, and instructions are offered. The goal is to stimulate search activity. To implement the problem-based method, you need such options: selection of actual problems; definition peculiarities of the problematic method of learning [4].

Another way to activate students in the process of learning foreign languages is the project method, when the student plans, creates, defends his project, actively participates in the process of communicative activity. An educational project is a complex of research, calculation, graphic and other types of work that students perform independently for the purpose of practical or theoretical solution of a significant problems [4]. However, in our opinion, the use of new educational technologies (in particular, the project method) in the educational process are possible and necessary under any conditions. This contributes not only to the development of the student's communicative features, but also to the enrichment of knowledge on the subject, creates the most favorable conditions for the disclosure and manifestation of the student's creative abilities. In addition, increases professional competence of the teacher himself. Personal-oriented training, cooperative training, project methods to a certain extent allow solving the problem of motivation, creating a positive attitude towards studying a foreign language, when students learn with enthusiasm, then everyone's potential is revealed. This makes it possible to fully take into account the individual characteristics of each student, that is, to implement a person-oriented approach in foreign language learning.

The main principle of this direction is that the student should be in the center of the learning, not the teacher, the activity of cognition, not teaching. The idea of this approach is very attractive, because training is focused on personal characteristics, previous experience, level of intellectual and moral development of the student, peculiarities of his psyche (memory, perception, thinking) [4]. It is safe to say that the method of projects and cooperative learning allow solving the problem of motivation, creating a positive attitude of students, teaching them not

just to memorize and reproduce the knowledge that the university gives them, and to be able to apply it in practice to solve problems affecting their lives.

Let's consider the stages of formation of speech competence on the example of the method of teaching abstracting of specialized texts. The student's task is to master the plan of presentation of language information, which includes a number of stages: 1) introductory phase of familiarization with the reference situation (notification of the topic, the subject of the story, information about the spatial and temporal boundaries of what is happening); 2) the detailing phase, covering the largest text fragment in which the problem or idea of the text is specified; 3) the generalizing-analytical phase of subject-analytical commenting on the presented facts, building one's own conclusions. The proposed scheme of abstract interpretation of information mostly allows organizing a short-term and economical control of the studied material [4].

Authentic assessment can be used to assess the development of students' English communicative competence. Authentic assessment is aimed at assessing: creative abilities and creativity of students; ability to work in a team; abilities and skills of oral spontaneous speech [4]. The main purpose of authentic assessment is to encourage and promote correct self-assessment and regulation of the quality of students' knowledge.

The effectiveness of the formation of students' English communicative competence increases with the observance of certain requirements: systematic and consistent presentation of the material; compliance with the content of the educational and cognitive tasks of the class; application of various methodological techniques; demonstrating phenomena in dynamics.

The second condition for the effective formation of English-language communicative competence is the study of the English language in connection with the block of cultural studies and humanities discipline. These disciplines make it possible to implement the principle of interdisciplinary integration, which is implemented on the procedural and psychological levels.

At the procedural level, integration relies on practical actions that have communicative value and are productive for the perception and assimilation of English language knowledge.

The effective formation of students' English communicative competence is facilitated by the use of common phrases in a foreign language in real communication situations during classes on the culture of communication, cultural studies, country studies, etc. At first, there may be difficulties, which indicate that students, having no experience of practical use of the English language in real life, cannot immediately transfer the knowledge they have acquired in foreign language classes to another sphere – to real situations of communication in the process of joint activity.

At the psychological level, we also see the positive impact of integration in mastering English-language communicative competence. After all, during general education students get rid of one of the main psychological obstacles in learning

English – the feeling of fear for the wrong word. In this case, students' motivational readiness to communicate increases.

One more condition for the formation of English-language communicative competence is the interactive inclusion of students in English-language communication based on the use of methods and techniques of contextual communication technology. Context-communicative learning technology is focused on creating a language environment that actively involves students in English-language communication. In the context of this issue, dialogue is of particular importance, as it has been proven that mastering a foreign language and forming the value orientations most effectively occurs in the process of their comparison of different semantic positions, that is, in the conditions of linguistic and social interaction, interpersonal communication, which is implemented in the form of dialogue.

To sum up, increasing the effectiveness of the process of forming the English-language communicative competence of students is determined by compliance with certain conditions of linguistic-sociocultural orientation, among these conditions the most important are the following: 1) the use of a complex of thematically organized authentic materials of a linguistic-sociocultural nature; 2) study of the English language in connection with the block of cultural studies and humanitarian disciplines (principle of interdisciplinary integration); 3) interactive inclusion in English-language communication on based on the use of methods and techniques of contextual communication technology; 4) formation of students' motivation; 5) creation of a favorable social and psychological climate.

REFERENCES

1. Акмалдінова О. М. Лінгвосоціокультурний аспект навчання іноземним мовам. Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / ред. кол. О. П. Гребельник [та ін.]. Київ, 2010. Вип. 61. С. 78–83.

2. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2010. 200 с.

3. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навч. посіб. Київ.: Інкос, 2006. 247 с.

4. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2010. 312 с.

5. Bourns S. K., Melin C. The foreign language methodology seminar: Benchmarks, perceptions, and initiatives. *ADFL Bulletin*. 2014. № 43 (1). Pp. 91–100.

6. Byrd D. R. Learning to Teach Culture in the L2 Methods Course. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 2014. № 11 (1). Pp. 76–89.

**«ANABASIS» BY XENOPHON ATHENIANS: A SOURCE FROM
THE HISTORY OF GREEK MERCENARIES OF THE V – 1ST HALF
OF THE IV CENTURY BC**

The article, based on the study of the work of Xenophon Athenians «Anabasis», analyzes the military campaign of Greek mercenaries on the territory of the Persian Empire in order to help the son of the late Persian king Darius II, Prince Cyrus the Younger, to regain his throne, with the aim of proving that this work of the ancient Greek author is the main source for the study stories of Greek mercenaries. The work will also mention such historical figures as the Spartan king and military-political figure Agesilaus II, the Persian politician and commander Tissaphernes and the Persian king Artaxerxes II.

Let's start with the fact that Xenophon Athenians is a famous ancient Greek politician, philosopher and commander (440–350 BC), who entered history as a military and political figure of Ancient Greece and lived in the period from the middle of the 5th to the middle of the 4th BC. It was the campaign of Greek mercenaries to Persia that greatly influenced the further political career of Xenophon Athenians, which is why he decided to record his thoughts and observations during this trip in the work «Anabasis», which is considered one of the last works of the ancient Greek politician and was written approximately in the 1st half of the IV century BC. [2; 3; 4; 6; 7; 10].

It should be noted that Xenophon's «Anabasis» was popular even in antiquity. A large number of modern scientists believe that the tradition of ancient authors to describe their own actions in the third comes from this work. The famous ancient Greek historian and author of the work «World History» Polybius (208–126 BC) believed that it was the book of Xenophon of Athens that inspired Alexander the Great to conquer Asia [9]. The famous ancient historian and author of «Lives of Philosophers and Sophists» Eunapius (347–414) was of the same opinion as Polybius [8].

The purpose of this article is to analyze the depiction of Greek mercenaries on the territory of Persia in the coverage of the work of Xenophon Athenians «Anabasis» and to trace their role in this military campaign.

The description of the campaign of Greek mercenaries on the territory of Persia in «Anabasis» begins with a story about its leader Cyrus the Younger (? – 401 BC), who was the son of the late Persian king Darius II (475–404 BC). After his death, the king's older brother Artaxerxes II (436–359 BC) received the royal throne of Persia. As Xenophon wrote, the king's chief adviser, Lydia's satrap Tissaphernes (445–395 BC) slandered Cyrus in front of his brother, saying that he was plotting against him. Artaxerxes II believed the adviser and ordered the arrest

of his brother, but the mother of the princes Parysatid (440–385 BC) persuaded the king to spare him and let him go [5; 2; 3; 4]. Xenophon in his work «Anabasis» described it as follows:

«... (3) And when Darius died and Artaxerxes was installed on the throne, Tissaphernes slandered Cyrus to his brother, as if he was plotting against him. Artaxerxes believed, and ordered Cyrus to be seized, to send for his death; but his mother pleaded with the king and sent him back to his territory» [1].

Cyrus the Younger, who was ashamed and realizing all the danger, decided to no longer obey his brother and try to seize the throne of Persia. Having told his brother that he wants to defeat the Pisidians, Cyrus secretly decides to gather an army of Greek mercenaries. On the territory of Lydia and Ionia, he ordered the recruitment of Peloponnesians, and from Chersonesus, Cyrus invited the Lacedaemonian Clearchus, who was expelled from his native Sparta and was supposed to command the Greek army. The prince also recruited 4,000 Greek mercenaries from Thessaly under the command of Aristippus.

In his work, Xenophon mentions his friend, the Greek Proxena, who was one of the commanders of Cyrus' Greek mercenaries. By order of the tsarevich, he had to gather troops for the start of the war, where Xenophon of Athens himself was invited.

The author began to record the subsequent events described in Xenophon's work «Anabasis» when he had already met Cyrus the Younger. In fact, as stated in the Anabasis, Cyrus the Younger recruited approximately 13,000 Greek mercenaries, most of whom were hoplites (heavily armed fighters with long spears and large shields). Xenophon goes on to note that after preparations, the entire army of Cyrus the Younger marched from the city of Sardis under the pretext of destroying the Pisidians, but Tissaphernes learned the truth about the prince's plans and told the king, whereupon Artaxerxes II began to prepare for war.

During the campaign, as Xenophon describes in «Anabasis», a conspiracy against Cyrus the Younger takes place. A royal noble named Megafernes and another noble tried to poison the prince, but their plan was discovered and the conspirators were executed. After these events, Greek troops invaded Cilicia and captured the city of Tarsus, where they stayed for almost a month [1].

Later in «Anabasis» the name of Clearchus (? – 401 BC) – the commander-in-chief of the Greek mercenary army – begins to be mentioned. First of all, Xenophon describes the event when Cyrus the Younger tried to command the troops to move on, the soldiers began to throw stones at him and refused to carry out the order, as they did not want to obey the Persian prince. In this regard, Clearchus decided to give a speech to the soldiers, which was later recorded by Xenophon in his work «Anabasis», where the ancient Greek commander tried to calm and inspire his troops to continue their march.

Later, Xenophon witnessed several more performances of Clearchus, which he also recorded in his work «Anabasis». In the end, having gathered more reinforcements, the Greek army went further into the depths of Persia [1; 2; 3; 4].

As Xenophon writes in «Anabasis», after reaching the territory of Syria, the Greek army stopped for 7 days in the trading city-port of Mirianda. During this stop, two close strategists of Cyrus the Younger named Xenia the Arcadian and Pasius of Megara, having loaded some valuables on a ship, decided to leave the Persian prince's military campaign and return to Greece. No one knew for sure why they made this decision. For some time Cyrus wanted them to be found, but then, as Xenophon states in his work, he gave it up.

After passing through Syria, the Greek army reached the desert of Arabia, where the author of «Anabasis» witnessed another conflict in the midst of the army. The fact is that one of the Greek commanders named Menon quarreled with Clearchus and his soldiers, for that was beaten. Returning to his army, Menon decided to punish Clearchus by ordering one of his soldiers to throw an ax at him. The plan failed and both commanders began to prepare their troops for battle. At this time Proxenus returned with Xenophon and a detachment of soldiers and tried to resolve the conflict, but they failed to do so.

All the Greek commanders were already ready to fight among themselves, but Cyrus returned in time and calmed the troops, speaking before them, which was thus recorded in «Anabasis»:

«...(16) «Clearchus and Proxenus and other Hellenes present, you do not understand what you are doing. If you engage each other in battle, you may be sure that I shall be slain the same day, and you a little later than I, for as soon as our affairs take a bad turn, all these barbarians whom you see will become more hostile to us, than those that are with the king» (17) Hearing these words, Clearchus came to his senses, and both sides laid down their weapons and stopped the quarrel» [1].

According to the work of Xenophon, at the beginning of September, the army of Cyrus the Younger set out on the Babylonian road and stopped in the city of Kunax, not far from Babylon, and began to prepare for the battle with Artaxerxes II. Clearchus was to command the right wing of the troops, and Menon, the commander, the left. Xenophon had to join the cavalry unit close to Cyrus. During the night before the battle, Cyrus ordered active preparations for battle, expecting an attack at any time. Also, during the meeting of the commanders, the prince made a speech with the aim of inspiring them to victory.

At noon the next day, Cyrus the Younger's army set up a small camp near Kunax and awaited the arrival of the enemy's troops.

According to the Anabasis, the total number of Cyrus the Younger's troops was 112,920 military units, among which there were approximately 100,000 barbarians, 10,400 Greek mercenary hoplites, 2,500 peltasts (spear throwers), and 20 chariots with sickles. According to Xenophon, the number of Persian troops was ten times greater – approximately 2,100,950 million military units [1].

After noon of the same day, the troops of Cyrus the Younger began to be searched, as the royal troops had already begun to advance not far from them.

Eventually, as stated in the «Anabasis», when both armies approached each other, a battle began. At the beginning of the battle, everything went well-positioned Greek hoplites were able to repulse the attack of part of the royal troops and forced them to retreat. Cyrus, looking at the retreating forces of the enemy, was very pleased, but he himself did not take part in the pursuit and tried to preserve the formation of his personal horsemen for other actions.

Having seen, as Xenophon wrote in his work, that part of the Persian army is trying to bypass the Greek mercenaries from the rear, Cyrus, together with the cavalry, attacks the disorganized Persian army and forces them to flee. Suddenly he saw that the road to Artaxerxes II and his personal detachment was open (usually during battles Persian kings were located in the center of the whole army) and went to attack him with his detachment. Throwing a spear, Cyrus even wounded his brother, piercing his armor, but someone close to the king threw a spear more successfully and hit the prince in the head, but the battle did not end there [1; 5].

After the death of Cyrus, part of the Greek army began to retreat to the detachments of Clearchus and Proximus. The Persian troops under the command of Tissaphernes and Artaxerxes II at the same time decided to attack the Greek camp and plunder it. According to the «Anabasis», Clearchus and Proxima, having regrouped their forces, attacked the Persian forces when they did not expect it. Tissaphernes' troops tried to break through the hoplites, but having lost a large number of men, they were forced to retreat to the king's troops. United with the king, Tissaphernes again attacked the Greeks, but Clearchus, who successfully led the army to the nearby river, attacked the Persian troops in response and forced them to retreat. Clearchus then reorganized the troops and led them to a hill not far from the battle site, where they stopped to rest and wait for Cyrus and his troops (Clearchus and most of the Greek mercenaries were not yet aware of the prince's death). The battle was over.

The next morning, when the Greeks were ready to march again, Proclus, ruler of Tephrania, and Glus, son of Thamos, arrived at the camp on the hill and reported the death of Cyrus. Upon learning this, Clearchus realized that the battle was lost, and the entire Greek army under his command was stuck in the heart of the Persian Empire without food or water.

According to Xenophon, a little later, the ambassadors of Tissaphernes arrived on the hill where the Greeks were stationed and ordered everyone to surrender their weapons, appear before the king and beg for mercy. Among the Greek army, impoverishment began – some were ready to surrender, others - to go over to the side of the enemy or run away. In the end, a small part of the Greek mercenaries went over to the side of the Persians. Another part of the army, under the command of Clearchus, left the hill in the night of the same day and went towards the river Tigris, from where they tried to cross into the territory of Syria. Avoiding clashes with the Persian troops, the Greeks stopped for several days in a small village, where later they had to receive Persian ambassadors again, this time with

Tissaphernes himself. Arriving at the Greeks, the Persian satrap made a speech with the aim of persuading the Greeks to lay down their arms. Clearchus, by now the commander-in-chief of all the troops of the late Cyrus the Younger, agreed to this. In response, Tissaphernes promised to convey the words of Clearchus to the king and provide food for his army, and left the Greeks. A few days later, the Persian adviser returned and officially sealed the peace treaty with the Greeks. Tissaphernes also suggested to the Greeks that the best way for them to go home is through Armenia [1].

Xenophon in «Anabasis» tells that after crossing the Tigris River and reaching the Manata River, Clearchus again decided to meet with Tysaphernes, since shortly before that Xenophon and Proxima learned about a large Persian camp located next to them. After long negotiations between Clearchus and Tissaphernes, the Greek commander convinced the Persian satrap that he was not going to attack his army and invited all the officers of the Greek army to a great banquet at the camp of the Persian adviser (Xenophon was not invited, as he was a junior officer). Having visited the banquet, which was held in the tent of Tissaphernes, the Greek commanders (including Clearchus) were ambushed and, by order of the satrap, were shot by archers, and those who survived were executed. The Greek commanders could not do anything, as their weapons were taken away when they entered the tent. In addition, when the archers began to shoot the commanders, many of them were drunk and did not understand what was happening at all.

After killing Clearchus and the commanders, the nearby Greek army was suddenly attacked by the Persians and part of the barbarian forces of Cyrus, who had gone over to the side of Tissaphernes. Arriving at the Greek camp, the barbarian commanders ordered all remaining commanders to leave. Among them was Xenophon, who wanted to know the fate of his friend Proximus, who went with Clearchus to the camp of the Persian adviser. Negotiations began, as a result of which the Greeks refused to submit to the Persians and traitors among their own army. The Persians and their barbarian commanders did not decide what to do next and left the camp.

At night, according to «Anabasis», after negotiations with the Persians, Xenophon decided to gather all the officers of his friend Proxima and made a great speech before them, after which the Greeks, almost unanimously, appointed Xenophon as strategist and their leader. After that, the new commander made two more speeches, where he said that under his command, everyone would stay alive and overcome all difficulties, and would be able to return home in peace. The Greeks scattered around the camp and began to collect things for the continuation of the journey.

As Xenophon further noted in «Anabasis», while continuing to force the eastern bank of the Tigris, a small detachment under the command of Mithridates, one of the former allies of Cyrus the Younger, appeared near the Greek troops. At first Xenophon thought that they wanted to negotiate amicably, but suddenly they

attacked his army and inflicted heavy losses on him. Xenophon understood that there was nowhere to retreat, and decided to give battle to his former associate. Not being able to catch up with the enemy's fast troops, Xenophon decided to retreat to a small village not far from the battle site.

The next day, the Greek army, crossing the gorge near the Tigris, again met the army of Mithridates, who had 1,000 horsemen and 4,000 archers and slingers (thanks to the support of Tissaphernes, who tried to capture the remnants of the Greek army). Xenophon ordered his archers to prepare for the signal, and the other troops to line up and cover them. In the end, thanks to the actions of Xenophon, Mithridates' army was almost completely destroyed, several horsemen were captured, and the fate of the commander himself is unknown. Xenophon wrote in his work «Anabasis»:

«The killed Greeks mutilated at their own initiative in order to instill great fear in the enemies» [1].

After the battle, the Greeks calmly continued to move on and stopped to spend the night in the abandoned city of the Medes, Laris (present-day Iraq). As Xenophon tells us, after that the Greeks reached the Median wall, the ancient Greek commander ordered them to be bypassed (an ancient fortification built by the Assyrians between the Tigris and Euphrates rivers). Having bypassed the walls and the ancient city that was located there, Xenophon and his army met the army of Tissaphernes along with the former allies of Cyrus the Younger. Tissaphernes surrounded the Greek army, but did not attack, as they were afraid of heavy losses. Instead, the Persian satrap ordered the archers to fire their bows, but not a single arrow missed the Greeks. Instead, Xenophon's archers also opened fire on the enemy and killed many Persians and their allies. Understanding the gravity of the situation, Tissaphernes retreated.

The Greek troops moved on, but they were constantly pursued by the barbarians. Greek archers and slingers very successfully fired at the enemy's troops and even managed to collect Persian bows as trophies, which were better and more than theirs. Xenophon personally observed the training of Greek archers with Persian bows during halts. In the end, Xenophon together with the army made it to the nearby village, where he stopped for the night. In the morning, the confrontation between Xenophon and Tissaphernes continued. According to «Anabasis» it is known that after reorganizing, the Greeks continued to advance and reached a city among the hills. There, Xenophon's troops took up the defensive and began to repel the attacks of the enemy's cavalry, advancing further through the hills until they reached small settlements near the city of Damascus. They were there for several days and helped the locals to get rid of robbers who constantly attacked the settlement and the merchants who passed through it to Damascus. As a reward for their help, the Greeks received food and water, after which they went to the eastern bank of the Tigris, constantly repelling the attacks of Tissaphernes.

According to Xenophon, on the way the Greeks saw a high rock, where they could transfer the troops and get rid of the pursuing horsemen. The Persians also

understood the advantage of the position and tried to overtake the Greeks on the way to the top. Xenophon's troops were the first to occupy the territory of the top of the rock. Having carefully passed to the north, Xenophon and his army came to the lands of the Kardukhov tribe, who lived at the foot of the Armenian mountains. The Greek commander planned to pass through the lands of the tribe to reach Armenia, an ancient fertile state among mountains and hills. At first, the Carduhi reacted calmly to the Greeks, but when they saw the Persian troops behind them, they began to pack up and flee to the mountains, and eventually attacked Xenophon's troops and wounded several of his men. Having spent the night in one of the abandoned villages of the Kardukhs, the Greeks moved on.

According to Xenophon's stories, while forcing the Tigris in the north, the Greeks once again engaged in battle with the Kardukhas, but still managed to repulse their attack and cross the river. That's how Xenophon got to Armenia. The further path through Armenia was the most difficult for the Greek army. Soldiers began to die of hunger and an unknown disease. Collecting the remnants of the army along the way, the Greeks got into the lands of the Taochi tribe, in which buildings were fortified among the rocks. Xenophon's troops attacked and plundered them without hesitation.

Having passed further, the Greek mercenaries came upon the lands of the Khalib tribes, with whom they tried not to engage in battle, as they were well armed and well prepared. In «Anabasis» these events are described as follows:

«The Khalibov tribe is the bravest of all the tribes through whose lands the Hellenes passed. ... (16) They lived in fortified places, and their food was collected there; therefore, the Hellenes could not get anything there and fed on cattle taken from the Taos (18). From Chalibov, the Hellenes arrived at the river Arpas, 4 pletras wide. From there they traveled 20 parasangs across the plain through the country of the Scythians in four crossings and came to the villages; they stayed here for 3 days and replenished their supplies» [1].

Advancing further, the Greeks together reached the lands of the Macron state, who at first met the Greek soldiers with stones and arrows, but in the end they were able to come to an agreement among themselves and move on. Macrons also helped the Greeks in the fight with the Kolkhs. As stated in the work «Anabasis», for most of their journey through Armenia, Greek mercenaries, despite the help of some local tribes and cities, struggled with terrible weather conditions, hunger, thirst and constant attacks of Persian mercenaries. Despite all the difficulty of the situation, Xenophon tried to increase the speed of movement of his army during the campaign, so he very often incited the soldiers with his things and kind attitude towards them.

As Xenophon himself notes, having passed through Colchis with the army, the Greeks reached the shores of the Euxine Pontus (Black Sea). The joyful Xenophon, together with the army, were able to reach the city of Trebizond (modern Turkey) quite quickly along the coast. Approximately 8,000 soldiers remained in the Greek army. Having reached the city, Xenophon together with other com-

manders began to discuss what to do next. The commander himself made his proposals, offering to hire a ship in Trebizond and return home on it, to which the entire army agreed. But when the Greeks hired the ship, the captain escaped with the ship and the money. For some time, the Greek troops had to make sorties from the city to repel the attacks of the drill tribe, which destroyed everything in their path. Realizing the lack of food and ships, the Greeks decided to go on foot to the city of Kerasunt. After their arrival, they clearly counted the survivors – 8,600 thousand.

Near the city of Pergamum, Greek mercenaries clashed with the Persian troops of Tissaphernes. Having fought off the attacks of the Persian satrap, the Greek army was able to reach the Bosphorus Bay and moved to the city of Byzantium, after which it returned to Great Greece. Before returning to Europe, Xenophon transferred part of the surviving soldiers (about 5,000 people) to Phibron (?) – a Spartan commander who was gathering an army to wage war against Tissaphernes and the satrap Pharnabazus. With the remnants of the army, Xenophon went to Byzantium to meet with the Spartan king Agesilaus II (442–358 BC), after which he went to Ephesus. A little later, together with Agesilaus II, Xenophon returned to Greece. This ended the military campaign to Persia.

It can be concluded that the work of Xenophon of Athens «Anabasis» is an important source for studying the campaign of Greek mercenaries on the territory of Persia in 401–399 BC. under the command of Cyrus the Younger and the life of an ancient Greek mercenary in this period.

It should also be added that the very campaign of the Greek mercenaries of Cyrus the Younger made a deep impression on contemporaries, and modern historians who have the opportunity to evaluate this event in a historical perspective, in connection with the gradual development of relations between Hellas and its powerful eastern neighbor, actively continue to give it a lot of attention, but in Ukrainian historiography, almost no one is engaged in the study of this event and other works of Xenophon.

REFERENCES

1. Ксенофонт. Анабазис. Похід 10000 елінів / [пер. з давньогр. О. І. Кислюк]. Київ: «Український письменник», 2011.

2. Топчий В. Робота Ксенофонта Афінського «Анабасис», як основне джерело з історії грецьких найманців. *Наука і освіта України в умовах російсько-української війни: виклики та завдання в контексті національної безпеки. Том I* / Київ, Дрогобич, Львів, Переяслав, Ужгород, Запоріжжя: Посвіт, 2023. С. 46–47.

3. Топчий В. Праця Ксенофонта Афінського «Анабасис» як основне джерело з історії грецьких найманців на території Персії. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи [колективна монографія]. Том 9: Дилеми сталого розвитку науки та освіти* / Конін, Ужгород, Перемишль, Херсон: Посвіт, 2023. С. 37–39.

4. Топчий В. Праця Ксенофонта Афінського «Анабасис» як основне джерело з історії грецьких найманців на території Персії. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XIV: Виміри старого розвитку в теорії та практиці* / Конін, Ужгород, Перемишль, Херсон: Посвіт, 2023. С. 192–199.

5. Ctesias` History of Persia. Tales of the Orient / [translate Lloyd Llewellyn-Jones, James Robson]. Abingdon: Routledge, 2010. URL: https://www.academia.edu/1169204/Ctesias_History_of_Persia_Tales_of_the_Orient

6. Diogenes Laërtius. Lives of the Eminent Philosophers. *Loeb Classical Library, 2 volumes* / [translation by R. D. Hicks]. Cambridge: Harvard University Press, 1925. URL: https://royallib.com/read/laertskiy_diogen/gizn_ucheniya_i_izrecheniya_znamenitih_filosofov.html

7. Hobden F. Xenophon. *Ancients in Action* / London: Bloomsbury Academic, 2020. 168 p.

8. Philostratus and Eunapius: Lives of the Philosophers / [English translation by Wilmer Cave Wright]. London: W. Heinemann; New York: G. P. Putnam's Sons, 1922. – 595 p.

9. The histories of Polybius / [translated by Evelyn S. Shuckburgh]. London, New York: MACMILLAN AND CO., 1889. URL: <https://www.gutenberg.org/files/44125/44125-h/44125-h.htm>

10. Xenophon: Ethical Principles and Historical Enquiry. *Mnemosyne. Supplements. History and Archaeology of Classical Antiquity, Vol. 348* / Boston: Brill, 2012. 804 p.

СУСПІЛЬНІ НАУКИ. ПРИРОДНИЧІ НАУКИ

*Ірина ГОЛОВАНОВА, Оксана КРАСНОВА,
Наталія ЛЯХОВА, Олег КРАСНОВ
(Полтава, Україна)*

ВИВЧЕННЯ ОСНОВ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ТА АДМІНІСТРУВАННЯ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ КЕРІВНИКІВ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я

People's health is the highest value. Today, the reform of the health care system is aimed at improving organizational, legal, and financial mechanisms. Public management of the medical industry today is aimed at its optimal functioning, and requires improvement of the management training system. The training cycle «Public management and administration in the field of health care», implemented in higher medical educational institutions, is aimed at students mastering the basic principles of the theory and practice of public management and administration; formation of students' ability to make reasonable management decisions with the aim of achieving effective final results.

Здоров'я людей – найвища цінність. Сьогодні реформа система охорони здоров'я направлена на удосконалення організаційних, правових, фінансових механізмів. Публічне управління медичною галуззю сьогодні спрямоване на її оптимальне функціонування, і потребує удосконалення системи підготовки управлінських кадрів. Цикл тематичного удосконалення «Публічне управління та адміністрування в сфері охорони здоров'я», що впроваджено в вищих медичних навчальних закладах, спрямовано на оволодіння слухачами основними положеннями теорії та практики публічного управління та адміністрування; формування у слухачів уміння приймати обґрунтовані управлінські рішення з метою досягнення ефективних кінцевих результатів.

Здоров'я людини є складовою частиною при розрахунку індексу людського розвитку, є показником суспільного розвитку країни і показником ефективного публічного управління медичною галуззю. Останні роки в системі охорони здоров'я відбувається реформування всіх гілок. Реформа повинна бути направлена на позитивні зміни в системі охорони здоров'я. Для ефективної роботи всієї медичної галузі необхідно впровадження ефективної системи публічного управління [1; 3; 11]. Реформування сфери охорони здоров'я України направлено на розбудову демократичної і правової держави, забезпечення її сталого і безпечного розвитку в складних умовах. Складовими реформи є правові, економічні та організаційні зміни, метою яких є, насамперед, зміцнення здоров'я громадян [8; 9; 20].

Публічне управління медичною галуззю сьогодні спрямоване на її оптимальне функціонування. Особливо потребує змін механізм політико-соціальних, правових, кадрових, організаційних аспектів державного управління медичною сферою [1; 7; 12; 14; 18]. Актуальним залишається питання публічного управління медичною сферою в умовах воєнного стану. На початку війни в багатьох регіонах сектор охорони здоров'я зазнав значних руйнувань. На сьогодні потребують відновлення велика кількість лікарень [2; 16; 21]. Насамперед, в багатьох регіонах необхідно налагодити організаційну роботу, щодо надання медичної допомоги населенню [6; 19].

Основними пріоритетними напрямками реформування мають бути: забезпечення фінансової стабільності системи охорони здоров'я; реорганізація мережі закладів охорони здоров'я; широкий спектр медичних послуг; зміцнення кадрових ресурсів системи охорони здоров'я; розвиток системи громадського здоров'я та готовності до надзвичайних ситуацій у сфері охорони здоров'я; розвиток інформатизації охорони здоров'я; вдосконалення системи якості на національному та місцевому рівнях [4; 10]. Управління є основним елементом в системі публічного адміністрування, та відкриває для керівників низку можливостей відносно влади. При здійсненні управління головним результатом є управлінське рішення, у тому числі і в публічному адмініструванні, де реалізація цілей призводить до певного рішення. Директор закладу охорони здоров'я, в межах своїх функцій, проводить керування виробничо-господарською та фінансовою діяльністю, також несе відповідальність за результати такої роботи, забезпечує виконання всіх зобов'язань перед державою [13; 17]. Директор медичного закладу контролює виконання трудових і господарських договорів, забезпечує найм працівників, в межах повноважень доручає заступникам проблемні питання [5; 15].

Сьогодні підготовка управлінських кадрів в охороні здоров'я має бути зосереджена на формуванні у слухачів фундаментальних знань про управління як суспільне явище; функції публічного управління; систему державно-управлінських відносин; навичок з ефективного вирішення проблем публічного управління та адміністрування [13; 15].

Навчальна програма циклу тематичного удосконалення «Публічне управління та адміністрування в сфері охорони здоров'я» передбачає підвищення кваліфікації лікарів за спеціальністю «Організація та управління охороною здоров'я». Цикл призначено для лікарів, що мають певний досвід професійної та управлінської діяльності, прагнуть до саморозвитку і самовдосконалення компетентностей, які необхідні у період змін у сфері охорони здоров'я. Програма циклу тематичного удосконалення «Публічне управління та адміністрування в сфері охорони здоров'я» розроблена відповідно до Закону України «Про освіту»; Наказу МОЗ України № 466 від 25.03.2019р. «Деякі питання безперервного професійного розвитку лікарів»; Наказ МОЗ України № 1751 від 23.11.2021 р. «Положення про деякі питання безперервного професійного розвитку лікарів»; Наказ МОЗ України від 25.07.2023

№ 1347 «Про затвердження Переліку циклів спеціалізації та тематичного удосконалення за лікарськими та фармацевтичними (провізорськими) спеціальностями».

Цикл забезпечує формування у фахівців охорони здоров'я сучасного державно-управлінського мислення; прикладних навичок, щодо розроблення, аналізу і реалізації державної політики на усіх рівнях, здатності ефективно й результативно виконувати управлінські функції та надавати управлінські послуги. Метою циклу «Публічне управління та адміністрування в сфері охорони здоров'я» є забезпечення підготовки конкурентоспроможних фахівців з публічного управління в сфері охорони здоров'я, здатних ідентифікувати і розв'язувати завдання інноваційного характеру, вирішувати проблеми управління сферою охорони здоров'я, ефективно реалізовувати професійні функції у ситуаціях невизначеності соціально-економічного середовища, здійснювати публічне адміністрування у кризових умовах з урахуванням регіональних особливостей системи охорони здоров'я.

У програмі визначається зміст навчання на циклі тематичного удосконалення, встановлюються вимоги до обсягу та рівня підготовки фахівців. Програма циклу ТУ «Публічне управління та адміністрування в сфері охорони здоров'я» охоплює обсяг як теоретичних, так і практично-прикладних знань, вмінь і навичок, компетентностей, необхідних для належного здійснення професійної діяльності.

Програма побудована за системою двох розділів. Розділи поділено на теми. Цикл тематичного удосконалення передбачає ознайомлення з основами публічного адміністрування, історією розвитку державного управління, питаннями реалізації публічної влади (законами, функціями, принципами, формами, методами, механізмами та технологіями), побудовою органів публічного адміністрування в Україні в контексті реформування системи державотворення.

Навчальний план циклу визначає контингент слухачів, тривалість їх навчання, розподіл годин, відведених на вивчення розділів навчальної програми. Навчальний план та програму доповнено переліком загальних та професійних компетентностей лікаря-спеціаліста, який пройшов підвищення кваліфікації на циклі ТУ «Публічне управління та адміністрування в сфері охорони здоров'я» та списком рекомендованих джерел.

Для виконання програми під час навчання передбачено такі види навчальних занять: лекції, практичні, семінарські заняття. Після закінчення циклу проводиться атестація на визначення рівня знань та вмінь, яка передбачає: контроль знань та вмінь за комп'ютерними тестовими програмами; оцінку знань та вмінь опанування практичними навичками; заключний іспит у вигляді співбесіди. Лікарям, які успішно виконали план та програму циклу тематичного удосконалення, видається посвідчення про проходження підвищення кваліфікації.

Основними розділами програми є: **теоретико-методологічні основи публічного управління та функціональні аспекти публічного адміністрування в сфері охорони здоров'я.** Під час навчання слухачі опрацювають наступні теми: історія публічного управління та **основні теорії управління; механізм публічного управління;** зарубіжний досвід публічного адміністрування сферою охорони здоров'я; **структура публічного управління; функції публічного управління; закони та принципи адміністрування;** антикорупційна діяльність у сфері публічного управління, види, типи та форми корупції; правова відповідальність у публічному адмініструванні; система якості та контроль у публічному управлінні, результативність та ефективність публічного адміністрування; склад керівних органів; взаємодія органів місцевого самоврядування та громадських організацій в сфері охорони здоров'я; форми та методи державно-приватного партнерства в сфері охорони здоров'я; **поняття та суть управлінського рішення** в системі публічного управління й адміністрування; **види управлінських рішень та процес підготовки управлінського рішення у публічному управлінні;** інформаційні технології в публічному управлінні та адмініструванні; розробка системи комунікації та організація комунікації з громадськістю в публічному управлінні; робота із засобами масової інформації.

Після проходження курсу «Публічне управління та адміністрування в сфері охорони здоров'я» у слухачів формуються наступні загальні компетентності: здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, здатність працювати у команді, мотивувати людей та рухатися до спільної мети, бути лідером змін у сфері охорони здоров'я, у ситуаціях невизначеності діяти на засадах соціальної відповідальності, свідомо, відповідно до правових і етичних норм; здатність розробляти та управляти проектами у сфері охорони здоров'я, генерувати нові ідеї й нестандартні підходи до їх реалізації; здатність удосконалювати й розвивати професійний, інтелектуальний і культурний рівні; здатність фахово аналізувати інформацію, приймати обґрунтовані рішення та ефективно використовувати інформаційні та комунікаційні технології; здатність до усного і письмового професійного спілкування іноземною мовою; здатність генерувати нові ідеї (креативність); здатність управляти різнобічною комунікацією, до ефективного самоменеджменту та саморозвитку.

Професійні компетентності лікаря-спеціаліста, який прослухав цикл «Публічне управління та адміністрування в сфері охорони здоров'я» є: здатність налагоджувати соціальну взаємодію, співробітництво, формувати корпоративну культуру, створювати належний морально-психологічний клімат у закладах охорони здоров'я, попереджати та розв'язувати конфлікти у ситуаціях стабільності і кризової непередбачуваності подій; здатність організовувати діяльність органів публічного управління та інших організацій публічної сфери, закладів охорони здоров'я різних форм власності на різних стадіях розвитку та у кризових ситуаціях; здатність організувати

інформаційно-аналітичне забезпечення управлінських процесів із використанням сучасних інформаційних ресурсів та технологій, розробляти заходи щодо впровадження інформатизації у систему охорони здоров'я, у сфері публічного управління та адміністрування; здатність визначати показники сталого розвитку сфери охорони здоров'я на вищому, загальнодержавному, регіональному, місцевому та організаційному рівнях управління; здатність представляти органи публічного управління у відносинах з іншими державними органами та органами місцевого самоврядування, громадськими об'єднаннями, підприємствами, установами і організаціями незалежно від форм власності, громадянами та налагоджувати ефективні внутрішні і зовнішні комунікації з урахуванням специфіки системи охорони здоров'я; здатність працювати у нормативно-правовому полі України, самостійно готувати проекти нормативно-правових актів, аналітичні довідки, пропозиції, доповіді, надавати експертну оцінку нормативно-правовим актам на різних рівнях публічного управління та адміністрування у системі охорони здоров'я; здатність розробляти стратегічні документи розвитку соціально-економічних систем на вищому, центральному, регіональному, місцевому та організаційному рівнях; здатність здійснювати дослідницьку діяльність у сфері публічного управління та адміністрування з використанням різних джерел інформації, для критичної оцінки і висновків у формі наукового тексту; здатність приймати обґрунтовані управлінські рішення з урахуванням питань європейської та євроатлантичної інтеграції; здатність розробляти маркетингову стратегію і тактику діяльності на ринку медичних послуг, забезпечувати належний рівень якості медичних послуг чи процесів, у т.ч. у кризових ситуаціях; здатність до ефективного використання та розвитку ресурсів для професійної діяльності і безперервного професійного розвитку персоналу і забезпечення сприятливих умов їх праці.

Програмними результатами навчання є: теоретичні та прикладні засади вироблення й аналізу публічної політики; основ медичного права; економіки й фінансування галузі охорони здоров'я та технологій прийняття управлінських рішень; ведення діловодства у межах посадових обов'язків; знання основ психології управління, діяльності у кризових і ситуаціях невизначеності; знання методів і засобів формування корпоративної культури і підтримки соціально-психологічної стабільності у закладі охорони здоров'я; розв'язування складних задач публічного управління та адміністрування, враховуючи вимоги законодавства України про охорону здоров'я; виявляти правові колізії та проблеми, розробляти проекти нормативно-правових актів для їх усунення; використовувати сучасні моделі, інформаційні, комунікаційні та цифрові технології, електронну систему E-Health для розв'язання складних задач публічного управління та адміністрування у сфері охорони здоров'я; застосовувати сучасні моделі управління та адміністрування, підходи та технології, а також міжнародний досвід при проектуванні та реорганізації управлінських та загально-організаційних структур; розробляти

регіональні програмні документи щодо розвитку публічного управління, здійснювати бізнес-планування діяльності організацій охорони здоров'я, використовуючи системний аналіз та комплексний підхід, а також методи організації командної роботи; представляти органи публічного управління й інші організації публічної сфери на регіональному та муніципальному рівнях; презентувати для фахівців і широкого загалу результати діяльності закладів охорони здоров'я, громадських організацій та об'єднань; розробляти обґрунтовані управлінські рішення з урахуванням питань європейської та євроатлантичної інтеграції, враховувати цілі, наявні законодавчі, часові та ресурсні обмеження, оцінювати політичні, соціальні, економічні та екологічні ризики та наслідки; планувати та здійснювати прикладні дослідження у сфері публічного управління та адміністрування на основі знань методології і методики наукового дослідження проблем охорони здоров'я і діяльності медичних закладів, формулювати обґрунтовані висновки і оформляти результати у наукових текстах; здійснювати ефективне управління інноваціями, ресурсами, ризиками, проектами, змінами у сфері охорони здоров'я, якістю медичних послуг, виходячи з міжнародних вимог забезпечення громадського здоров'я; здійснювати ефективну комунікацію з органами публічного управління та адміністрування, які забезпечують соціальний захист населення, на засадах соціальної відповідальності та правових та етичних норм, використовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології у сфері публічного управління та адміністрування сферою охорони здоров'я.

Підвищення рівня знань на курсах тематичного удосконалення є невід'ємною складовою безперервного професійного розвитку. Прослухавши курс з основ публічного управління та адміністрування в сфері охорони здоров'я, керівники охорони здоров'я зможуть визначати ефективні пріоритетні напрями розвитку медичної галузі; розробляти проекти розвитку охорони здоров'я, використовуючи різні методи управління

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакуменко В., Попов С. Парадигма інноваційного розвитку суспільства: сучасні концепції реформування публічного управління. *Ефективність державного управління: зб. наук. праць*. 2015. Вип. 43. С. 21–28.

2. Всесвітня організація охорони здоров'я. URL: <https://www.who.int/countries/ukr/>

3. Грабовський В. А., Клименко П. М. Системний підхід до управління закладами охорони здоров'я. *Вісник Національної академії державного управління при Президенті України*. 2014. № 3. С. 136–142.

4. Гомон Д. О. Принципи функціонування системи адміністрування у сфері охорони здоров'я. *Стан та перспективи розвитку адміністративного права України: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Одеса, 10 листопада 2017 р.). Одеса: ОДУВС, 2017. С. 189–190.

5. Гуменний О. Правосуддя як основна функція судової влади. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: Юридичні науки. 2018. № 906. С. 30–33.

6. Дмитрук О. В., Свінцицька О. М. Управління адаптацією персоналу закладів охорони здоров'я в нових умовах господарювання. *Приазовський економічний вісник*. 2018. Вип. 5 (10). С. 182–186.

7. Довженко В. А., Дзюба І.С. Реалізація інструментів публічного управління в умовах реформи децентралізації. *Актуальні проблеми соціально-го управління в країні за умов глобалізації: збірник наукових робіт* / за ред. Т. В. Семенюк, С. М. Коляденко, Н. П. Павлик]. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2017. С. 29–31.

8. Журавель В. І. Механізм державного регулювання системи охорони здоров'я. *Одеськ. мед. журн*. 2015. № 2. С. 4–9.

9. Краснова О.І., Плужнікова Т.В. Особливості механізму державного регулювання сфери охорони здоров'я. *Інвестиції: практика та досвід*. 2018. № 7. С. 46–48.

10. Князевич В.М., Авраменко Т.П., Короленко В.В. Перспективи розвитку публічного управління у сфері громадського здоров'я України в умовах системних змін. *Вісник НАДУ при Президентіві України*. 2016. № 1. С. 56–65.

11. Карлаш В. В. Державне регулювання сучасним станом охорони здоров'я України. *Інвестиції: практика та досвід*. 2020. № 1. С. 161.

12. Логвиненко Б. О. Публічне адміністрування сферою охорони здоров'я в Україні: теорія і практика: монографія. Київ: «МП Леся», 2017. 244 с.

13. Мельник Л. А. Сучасний керівник медичного закладу в умовах реформування здоров'я охоронної галузі. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2018. № 11. <http://www.dy.nauka.com.ua/?op=1&z=1336>.

14. Миколенко О. М. Ефективність публічного управління в сфері охорони здоров'я. *Правова держава*. 2019. № 35. С. 44–53.

15. Модернізація менеджменту та публічного управління в системі охорони здоров'я / кол. монографія за наук. ред. д.е.н. Шкільняка М.М., д.е.н. Желюк Т.Л. Тернопіль: Крок, 2020. 560 с.

16. Москаленко В.Ф., Пономаренко В.М. Рейтингова оцінка діяльності органів управління охорони здоров'я регіонального рівня. *Вісн. соц. гігієни та організації охорони здоров'я України*. 2020. № 2. С. 31–34.

17. Неугодніков А. О. Публічне адміністрування в сфері охорони здоров'я. *Юридичний вісник*. Одеса: Гельветика, 2019. № 3. С. 63–69.

18. Руснак Л. М. Форми і методи діяльності публічної адміністрації у сфері охорони здоров'я в Україні. *Право та педагогіка*. 2015. Вип. № 3. С. 17–28.

19. Ровенська В. В., Саржевська Є. О. Управління персоналом закладів охорони здоров'я в нових умовах господарювання та перспективи розвитку в Україні. *Економічний вісник Донбасу*. 2019. № 3 (57). С. 162–168.

20. Смирнов С.О., Бикова В.Г. Механізм економічного управління закладами охорони здоров'я. *Управління розвитком*. 2016. № 3. С. 78–83.

21. Третьяк О. П. Роль менеджменту персоналу у формуванні та використанні трудового потенціалу медичних закладів. *Бізнесінформ*. 2014. № 11. С. 331–336.

ВПЛИВ БАТЬКІВСЬКИХ УСТАНОВОК НА РОЗВИТОК ДУХОВНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ

The article deals with the topical issue of the development of spiritual self-awareness of teenagers and the influence of parental attitudes on this process. It is noted that the development and formation of the state is influenced not only by the professionalism of specialists, but also by the level of spirituality of the individual. A person begins to realize his spiritual origin in adolescence. The features of adolescent human development and the features of the development of spiritual self-awareness are highlighted. The concepts of «spiritual self-awareness» and «parental attitudes» are revealed. The influence of parental attitudes on the development of the consciousness of teenagers and the development of spiritual self-awareness is considered.

Становлення нашої держави, її відбудова після закінчення війни залежить від рівня розвитку професіоналізму майбутніх спеціалістів. Та історія людської цивілізації доводить, що основою процвітання, могутності чи занепаду держав і цілих імперій є рівень духовного розвитку людини [7, с. 78].

Г. Сковорода зазначав, що зародки духовності людина має у своєму серці, але їх потрібно дбайливо розвивати через усвідомлення своєї істинно духовної природи та призначення у світі. Тому вчений-філософ стверджував, що людина народжується двічі: фізично і духовно. Духовне народження, на думку Г.С.Сковороди, є істинним, тому що людина осягає «божественне у собі» [8].

Розвиток духовності людини починається з раннього дитинства в процесі сімейного виховання. Саме сім'ї та соціальному середовищу належить особлива місія у зберіганні традиційних, духовних цінностей, які є фундаментальними для розвитку будь-якого суспільства. Та усвідомлення духовного начала в собі людина починає в підлітковому віці.

Підлітковий вік є переломним моментом у психофізіологічному, біологічному та соціальному плані, що пов'язано зі статевим дозріванням, а також закінченням періоду дитинства і вступом у доросле життя.

Проблеми підліткового розвитку особистості присвятили свої праці вчені Д. Дюркгейм, А. Коен, Р. Мертон, В. Оржеховська, В. Синьов, В. Тюріна, Т. Федорченко, М. Фіцула, та ін. Вивчається поведінка підлітків, взаємовідносини з соціальним середовищем, внутрішні особистісні якості, інтелект тощо.

Термін підлітковий вік походить від латинського слова «adolescere», що означає «дозрівати» або «дорослішати». Підлітковий вік є одним з важливих

періодів у розвитку особистості, відзначаючи перехід від дитинства до юності. Цей період супроводжується суттєвими змінами у свідомості, активності та взаєминами особистості. Підлітковий вік має свої особливості, які впливають на психологічний, фізичний, соціальний та духовний розвиток дітей. Саме в старшому шкільному віці для підлітків стає найбільш актуальним розуміння себе, самопізнання. Підлітки виділяють для себе певну сферу інтересів і діяльності, визначаються, яку професію вони хочуть обрати в майбутньому. Водночас підлітковий вік критичний: з періоду метання і зростання духовної незалежності старшокласник поступово рухається до усвідомлення власних цінностей, розуміння і прийняття себе, формування власної особистості. Крім того, психічні процеси в цьому віці відбуваються на тлі фізіологічних змін в організмі дитини.

Здоров'я та добробут дітей і підлітків завжди є актуальним завданням для суспільства. Це свого роду інвестиції в наше майбутнє, тому що від стану здоров'я дітей, їх освіти, значною мірою залежить майбутній стан демографічних процесів, життєвий, відтворювальний і трудовий потенціал населення країни.

Підлітковий вік у вітчизняній психологічній науці розглядають як межу між дитинством і дорослістю, яка включає активну участь особи в суспільному житті та її активну діяльність. Межі підліткового віку – це 10–19 років, тобто практично повністю збігаються з періодом здобуття середньої освіти в школі. Вчені підлітковий вік поділяють на два періоди – середній і старший. У середньому підлітковому віці (від 10 до 15 років) як провідна діяльність виступає спілкування в системі суспільних відносин і суспільно корисної діяльності. У старшому підлітковому віці (період ранньої юності) (15–19 років) провідною діяльністю виступає навчально-професійна діяльність, завдяки якій у підлітків формуються пізнавальні переваги, життєві плани й формуються моральні ідеали [2, с. 128].

Особливим ставлення до підліткового віку відображається також у його назвах, наприклад, «перехідний», «критичний», «переломний». Підлітковий вік отримав назву перехідний через те, що в цей час відбувається перехід від дитинства до юності, від стану незрілості до стану зрілості. Перехід від дитинства до дорослості може розглядатися як основний зміст і специфічні відмінності всіх сторін розвитку в даному віковому періоді – моральному, розумовому, соціальному, а також фізичному. У межах цих напрямів здійснюється формування якісно нових утворень особистості – формуються елементи дорослості як результати перебудови стосунків з однолітками, дорослими, а також способів соціальної взаємодії. Духовні цінності Добра, Істини, Краси, рівності, справедливості розуміються підлітком конкретно і застосовуються у стосунках з однолітками та дорослими, а також у відношенні до себе.

Найважливішим видом діяльності перехідного віку називають спілкування з ровесниками. Безпосередньо у взаємодії засвоюються загальнови-

знані норми соціальної поведінки, моральні норми, тут формуються стосунки рівності та поваги один до одного. Якщо дитина не може знайти відповідної для неї системи стосунків у школі, то вона прагне знайти це спілкування за межами школи [4, с. 86].

Підлітковий період характеризується тим, що за зовнішніми ознаками й за своїми домаганнями – це дорослий, а за внутрішніми особливостями та можливостями – це багато в чому ще дитина. Звідси потреба в ласці, увазі, інтерес до ігор, забав, метушні, метушні один з одним, яка зберігається у підлітка. Разом із почуттям дорослості в підлітка формується самосвідомість, загострене почуття власної гідності, розуміння статевої приналежності, підвищена критичність.

У підлітковому віці з надмірною швидкістю здійснюються зміни, пов'язані зі зростанням організму. Багато підлітків, потрапляючи під залежність фізичного стану, починають сильно нервувати й звинувачувати себе в неспроможності. На цьому тлі всілякі зовнішні неприємності сприймаються особливо гостро.

К. Лазор зазначає: «Практично кожен підліток у перехідному віці стикається з безліччю різного роду труднощів і складнощів, він намагається знайти себе в різних видах діяльності. Як найважливіше придбання підліткового віку виступає відкриття підлітком власного внутрішнього світу, саме в цьому періоді виникають проблеми самосвідомості, а також самовизначення» [3, с. 72].

Саме в цей період починає розвиватися духовна самосвідомість, що допомагає вирішити усілякі негаразди, пов'язані з підлітковим віком.

Дослідження самосвідомості тривалий час цікавить науковців всього світу, оскільки даний феномен є дуже складний та багатогранний.

Проблеми свідомості та самосвідомості висвітлюються у працях таких вітчизняних учених-філософів, психологів, педагогів, як Г. Балл, І. Бех, І. Булах, І. Зязюн, С. Крилова, С. Максименко, Є. Причепій, В. Рибалка, В. Роменець, Н. Хамітов, Л. Чекаль та інші. Свідомість індивіда вважається спрямованою на зовнішній світ, що забезпечує його сприйняття та відображення. Учені-філософи трактують поняття свідомість як спрямовану розумову активність, що відображає і трансформує буття. Змістом свідомості є образи, уявлення, припущення, поняття. Свідомість може бути спрямована як на зовнішній світ, так і на себе, стаючи самосвідомістю [10, с. 192].

Самосвідомість – це виділення людиною себе із об'єктивного світу, усвідомлення свого ставлення до світу, себе як особистості, своїх, дій, думок, чуттів, бажань, інтересів. Важливу роль у формуванні самосвідомості відіграє мова, яка виникає одночасно із свідомістю, та проявляється на значно вищому ступені розвитку людства.

Самосвідомість людини є вищим рівнем розвитку свідомості. Самосвідомість забезпечує усвідомлення свого існування, що дає людині змогу піднятися на найвищу ступінь свідомості.

Підлітковий вік є одним з найбільш складних періодів становлення та розвитку особистості. Однією з найважливіших новоутворень у цей період є формування самосвідомості. Самосвідомість підлітка виражається у відчутті дорослості, що визначається бажанням займати власне місце в системі реальних взаємин між людьми, намаганням здобути самостійність і визначити своє місце в суспільстві.

Самосвідомість включає в себе процеси самопізнання, самоідентифікації, самовизначення.

Учені Є.М. Причепій, А.М. Черній, Л.А. Чекаль розглядають самосвідомість у двох аспектах: як усвідомлення людиною самої себе, свого становища у світі, своїх інтересів і перспектив, тобто власного «Я»; як спрямованість свідомості на саму себе або усвідомлення кожного акту свідомості. Такі підходи до розуміння самосвідомості є взаємодоповнюючими [6].

У психології поняття самосвідомості розглядається як інтегративна особливість, що забезпечує опрацювання власних схильностей, ідеалів, мотивів, поведінки та допомагає оцінити себе як індивіда, який здатний відчувати широкий спектр емоцій і почуттів, а також приймає рішення та діє відповідно до них. Учені зазначають, що самосвідомість є ключовим фактором, який впливає на вибір життєдіяльності, яка забезпечує самореалізацію, сприяє формуванню індивідуального стилю життя.

У педагогіці самосвідомість трактується як усвідомлення людиною себе самої як особистості, своїх фізичних сил і розумових здібностей, вчинків і дій, їхніх мотивів і мети, свого ставлення до зовнішнього світу, інших людей і до самого себе [6, с. 77].

Як зазначає І.С. Булах, самосвідомість, задаючи імпульс розвитку людини, безпосередньо включаючись у процес формування її чуттєво-образної сфери та поведінки, виступає в процесі особистісного становлення провідною силою [6]. Особливого значення вчена надає розвитку моральної свідомості особистості як засади морально-духовної самосвідомості.

Розвиток духовної самосвідомості та сенсу життя представлено в роботах вітчизняних учених: І. Бега, С. Крилової, С. Максименка, Є. Обухова, О. Олексюк, О. Отич, Н. Павлик, Е. Помиткіна, Г. Побережної, Н. Хамітова та інших.

За Е.О. Помиткіним, духовний рівень свідомості людини характеризується розумінням того, що Всесвіт – єдиний організм, а Земля – його невід’ємна частина [5]. Отже, рівень духовної самосвідомості особистості характеризується усвідомленням себе та інших єдиними клітинами Всесвіту, що впливає на взаємостосунки та поведінку.

Отже, усвідомлення власного духовного «Я» сприяє розвитку рефлексії своїх внутрішніх якостей і спрямовує їх на вдосконалення, що відображається на зовнішній поведінці, ставленні до інших.

Розвинена духовна свідомість допомагає усвідомлювати свій духовний потенціал, здійснювати духовно-моральну рефлексію, самоконтроль, ставитись до інших з необумовленою любов'ю.

Відомо, що спілкування є духовною потребою кожної особистості як представника суспільства. Як соціальне явище спілкування охоплює всі сфери буття і діяльності людини. У результаті взаємодії і спілкування людина стає особистістю. Змістом спілкування є знання, вміння і навички – зміст свідомості людини [6]. Змістом духовної свідомості є розуміння того, що Всесвіт – єдиний організм, а Земля – його невід'ємна частина. Отже, духовне спілкування на всіх рівнях і у видах передбачає ставлення до кожного і себе як до частин єдиного організму, а до тваринного і рослинного світу – як причетності до цього організму. Таке ставлення сприяє розвитку духовного єднання з Іншим. Об'єднуючою силою, яка лежить в основі духовного спілкування, є необумовлена любов.

Розглянемо думки вчених щодо феномену любові, викладені у філософській, педагогічній, психологічній літературі.

А. О. Приятельчук розуміє любов як почуття, притаманне людині, яке полягає у здатності сприймати світ, природу, життя, конкретних людей, певні предмети як умову свого існування. Відсутність цих неодмінних умов, підкреслює вчений, спричиняє непевність, почуття втрати життєдайної опори, звичайних підстав для надії [6].

На думку митрополита Антонія Сурожського, любов – це не стільки почуття, скільки стан усього єства.

У своєму дисертаційному дослідженні В.І. Жулай вводить поняття «довершена любов», яку визначає як вищу форму, як повне прийняття іншої особистості у всій конкретній її своєрідності і сприяння її індивідуальному зростанню, її творчому розкриттю і збагаченню її змісту. Вчена зазначає, що феномену любові притаманно об'єднувати (від поєднання статей до єднання спільноти, таке єднання виявляється в запереченні егоїзму); сприяти продуктивному розвитку особистості; створювати почуття безпеки щодо Іншого завдяки довірі, яку вона викликає; відтворювати нову якість міжособистісних стосунків; чинити опір «гомережам», які підсилюють роздроблення суспільства [6].

Отже, у філософії любов розглядається як умова існування, стан усього єства, універсальний принцип, що поєднує всі компоненти буття, сприяє повному прийняттю Іншого і творчому розвитку особистості.

У педагогіці цінність любові розглядається через систему відношення «учитель – учень»: любов учить почуттям і почуттю, ставленню через стан власної душі. І в даному випадку, як зазначалось раніше, вихователь повинен турбуватися насамперед не про те, які якості він хоче розвинути в дитині, а про те, як проявити саме в собі дані якості стосовно вихованця [6].

Такої ж думки дотримується і Девід Уайт, зазначаючи: «Ми можемо творити тільки за нашим образом. Іншими словами, ... кожний об'єкт приймає форму, що відповідає свідомості, яка його створила» [1, с. 288].

Згідно з Е.Фроммом, любов – це установка, орієнтація характеру, що визначає ставлення людини до світу взагалі. Вчений зазначає: «Істинна любов – це виявлення творчості, вона передбачає турботу, відповідальність і знання» [9].

Отже, враховуючи зазначені думки та положення, ми розглядаємо любов особистості з розвиненою духовною самосвідомістю як необумовлену, яка існує без залежності від будь-чого, до себе, інших людей, усього сутнього. Необумовлена любов вдосконалює людське життя і сприяє духовному єднанню з Іншим.

У підлітковому віці розвивати духовну самосвідомість і, відповідно, необумовлену любов мають допомогти батьківські установки.

Сучасні учені розглядають батьківські установки як стереотипні правила поведінки, які використовуються батьками у процесі побудови відносин з дитиною (підлітком) і виражаються в діях, словах, жестах. Батьківські установки є важливим фактором, що впливає на формування та становлення особистості в цілому, так і її окремих елементів, в тому числі самосвідомості.

А. Лічко та Е. Ейдемільлер запропонували класифікацію стилів сімейного виховання, які є способом реалізації батьківських установок:

1. Гіпопротекція або брак опіки та контролю за поведінкою. Такий тип виховання часто полягає у повній бездоглядності, проявляється як брак уваги та турботи до загального благополуччя дитини, справ, інтересів, тривожних переживань.

2. Домінуюча гіперпротекція. Даний тип виховання характеризується вираженим відчуттям турботи, надмірною увагою, що поєднується із дріб'язковим контролем, значною кількістю обмежень та заборон. Це спричиняє нездатність до самостійності, відсутність ініціативи, нерішучість та невміння самостійно вирішувати проблеми. Такий підхід батьків викликає у дитини почуття протесту через відчуття неповаги до власного «Я».

3. Гіперпротекція у вигляді культу дитини: виховання на кшталт кумир сім'ї, потурання всім бажанням дитини, надмірне заступництво і боготворіння, непомірно високий рівень домагань до підлітка. Такий підхід виховання співвідноситься із недостатньою завзятістю та розрахунком на власні ресурси дитини.

4. Емоційне заперечення: ігнорування потреб дитини, часто грубе ставлення.

5. Підвищена моральна відповідальність. Такий тип відносин зазвичай не відповідає віку та актуальним можливостям підлітка. Батьки ставлять надзвичайно високі вимоги до своїх дітей, настаюючи на абсолютній чесності, відчутті обов'язку, порядності та прийняття відповідальності за власне життя та благополуччя родини. Це супроводжується настійливими очікування-

ми великих досягнень у житті. Однак цей підхід включає в себе ігнорування реальних потреб дитини, її власних інтересів, а також недостатню увагу до її психофізичних особливостей, особливо в підлітковому віці.

В. Трохтій розглядає батьківські установки як спосіб чи готовність діяти певним чином по відношенню до власної дитини. Він вказує, що у формуванні батьківських установок обоє батьків відіграють важливу роль. Батько з матір'ю, не тільки відображають дійсність та емоційно переживають її по-різному, але й осмислюють, здійснюючи ряд дій з метою усвідомлення їх вимог дитиною.

Сучасні психологи відзначають, що батьківські установки є багатозначним психологічним фактором, який визначає модель поведінки людини у сімейному житті, визначає формування усвідомлення власного «Я». При цьому батьківські установки можна поділити на дві категорії: позитивні і негативні. Позитивним можна вважати установки, що мають позитивний вплив на становлення особистості дитини, враховують її психологічний простір, особистісні потреби та бажання, забезпечують гармонійне існування в колі сім'ї. Позитивні батьківські установки загалом сприяють зростанню дитини над собою, допомагають подолати труднощі, які виникають на шляху, забезпечують формування довіри до дорослого, дозволяють зрозуміти, що близькі люди готові надати необхідну підтримку та допомогу у ситуаціях, які того вимагають. Недарма засновник психоаналізу З.Фрейд писав, що всі психологічні проблеми пов'язані з конфліктами, які виникли ще в дитинстві під час проживання в сім'ї з батьками. За його теорією, батьківські установки є причиною формування комплексів, замкнутості і т.п. У такому разі слід говорити про негативні батьківські установки, які мають деструктивний вплив на дитину, оскільки виступають обмежувальним фактором розвитку, спричиняють формування негативних психологічних характеристик, у підлітковому віці – загостренню акцентуацій характеру.

У звичайних фразах повсякденно батьки дають дитині установки, навіть не звертаючи на це увагу. Установка, яка дається хоча б один раз, не зникає і будь-якої миті може вплинути на життя дитини (підлітка), або ж на його поведінку й почутті. Якщо вже у дитини створено негативну установку, то проти неї можна протиставити лише контр установку, причому вона постійно повинна бути підкріплювана позитивними проявами з боку батьків та оточуючих.

Учені-психологи зазначають, що будь-які установки від батьків здаються їм безневинними і виходять із кращих спонукань, але ефект може бути протилежним і психологічне здоров'я дитини зазнає впливу. Це, в свою чергу, провокує глобальні особистісні деформації в людині, які визначають вектор розвитку всіх сфер. У такому спектрі батьківські установки можна розглядати як детермінанти розвитку психологічної сфери особистості, в тому числі і самосвідомості. Тут слід врахувати вікові особливості підліткового віку. У цей період відбувається емансипація від батьків, виникає потреба

незалежності, проявів поваги до власних секретів. У підлітковому віці відбувається розподіл сфер впливу між батьками і ровесниками.

Якщо в сім'ї постійно виникає непорозуміння, то можуть скластися умови для девіантної поведінки підлітка. Вченими С. Холл, Т. Титаренко, С. Яковенко та ін. девіантна поведінка розглядається як відхилення від соціально-психологічних і моральних норм, антисоціальний приклад вирішення конфлікту, який виявляється в порушенні суспільно прийнятних правил та шкоді, нанесеній людському благополуччю. Тому батькам слід бути уважними у взаємовідносинах у сім'ї і з повагою ставитись до дитини.

На думку В. Зінченка, основним фундаментом позитивного формування самосвідомості особистості у підлітковому віці є схвалення дитини на дитячо-батьківських відносинах. Спочатку формування структури самосвідомості відбувається неусвідомлено, через сукупність впливів дорослих на підлітка.

У питаннях, пов'язаних зі стилем одягу, зачіскою, часом повернення додому, дозволами та вирішенням шкільних і матеріальних питань, підлітки частіше спрямовуються на однолітків, а не на батьків. Однак у їхньому ставленні до фундаментальних аспектів соціального життя, головним чинником впливу все ж залишається вплив батьків. Тому роль батьківських установок є досить великою і визначальною у становленні підлітків, зокрема, їх духовної самосвідомості.

За народною традицією високодуховною вважається людина мудра, порядна, відповідальна, чесна, совісна, сповнена добра, яка піклується не тільки про себе, а й готова допомогти іншим.

Для підлітка взаємовідносини батьків є цінним ресурсом знань про структуру сім'ї та її функціонування. Батьківські установки та очікування відіграють важливу роль у механізмах сімейної системи, вони дозволяють підлітку несвідомо чи усвідомлено формувати уявлення про власний життєвий шлях, норми прийнятної поведінки, а також уявлення про способи досягнення мети в рамках спланованого життєвого сценарію.

На території нашої країни ще з глибокої давнини сім'я мала міцні духовні корені. Народна педагогіка будувалась на вихованні любові до праці, шанобливого ставлення до батьків, дітей, взаємоповазі. Батьки були завжди прикладом для дітей у всьому. Тому сім'ї були дружніми, вміли справлятися з будь-якими труднощами.

Сьогодні, щоб виростити достойне високодуховне покоління, здатне вистояти у будь-яких негараздах, батькам потрібно мати ті якості, які вони хочуть бачити у своїх дітях. Батьки, удосконалюючи свої внутрішні якості, створюють поле любові у сім'ї, в якому всім затишно. Щоб допомогти дітям, зокрема підліткам, розвивати духовну самосвідомість, батьки мають вести усвідомлену життєдіяльність, духовно зростати. У таких сім'ях батьківські установки будуть мати позитивні результати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алфорт Х. Менеджмент, коли віра має значення: пер. с англ. Київ, 2003. 356 с.
2. Духовні проблеми дітей України: монографія / за ред. Ж. В. Петрочко. Київ: Калита, 2005. 108 с.
3. Лазор К. П. Основні теоретичні підходи до розуміння причин девіантної поведінки підлітків. *Науковий журнал «Габітус»*. Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 21. С. 72–76.
4. Підлітковий вік. 2023. URL: <https://www.vocabulary.com/dictionary/adolescence> (дата звернення: 12.06.2023).
5. Помиткін Е. О. Формування духовних цінностей старшокласників у діяльності шкільної психологічної служби: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія» Київ, 1998. 259 с.
6. Репетій С. Т. Розвиток духовності особистості майбутнього фахівця: навчально-методичний посібник. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 170 с.
7. Репетій С. Т. Розвиток духовності особистості як засіб консолідації суспільства. *Науковий журнал «Science Rise». Педагогічна освіта*. Харків: НВП ПП «Технологічний центр», 2015. № 10/5. С. 77–80.
8. Сковорода Г. С. Твори: у 2-х ч. Київ: АН УРСР, 1961.
9. Фромм Е. 2023. Мистецтво любові. URL: <https://knigogo.com.ua/chitati-online/mystetstvo-lyubovi/11>
10. Хамітов Н. В., Крилова С. В. Людина і культура: словник. Філософська антропологія, філософія культури, культурологія. Київ: КНТ, 2023. 259 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Александрова Ольга – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Одеського національного університету ім. І. І. Мечнікова

Вишневська Марина – доцентка кафедри філології та перекладу Київського національного університету технологій та дизайну, аспірантка Інституту педагогіки НАПН України

Гапєєва Ольга – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри мобілізаційної, організаційно-штатної та кадрової роботи Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

Голованова Ірина – доктор медичних наук, професор, завідувачка кафедри громадського здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою Полтавського державного медичного університету

Грєсяк Ян (Grzesiak Jan) – д-р габ., надзвичайний професор Академії прикладних наук у Коніні (Польща)

Гуменюк Інна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Зимомря Іван – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики перекладу Ужгородського національного університету; професор Поморської академії в Слупську (Польща)

Зимомря Микола – академік АН вищої школи України, доктор філологічних наук, професор Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка

Льницький Василь – доктор історичних наук, доцент, завідувач кафедри історії України Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, доцент кафедри мобілізаційної, організаційно-штатної, та кадрової роботи Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

Калініченко Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загального мовознавства і романо-германської філології Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди

Корольова Тетяна – доктор філологічних наук, професор кафедри філології Одеського національного морського університету

Краснов Олег – кандидат медичних наук, асистент кафедри хірургії № 1 Полтавського державного медичного університету

Краснова Оксана – викладач кафедри громадського здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою Полтавського державного медичного університету

Кугай Ксенія – доцентка кафедри філології та перекладу Київського національного університету технологій та дизайну, аспірантка Інституту педагогіки НАПН України

Ляхова Наталія – кандидат медичних наук, доцент кафедри громадського здоров'я з лікарсько-трудовою експертизою Полтавського державного медичного університету

Мальшина Катерина – доктор історичних наук, доцент, науковий співробітник Інституту археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського НАН України

Новікова Ольга – доцент кафедри англійської мови для нефілологічних спеціальностей Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

Репетій Світлана – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Київського університету імені Бориса Грінченка

Смаглій Валерія – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри філології Одеського національного морського університету

Старостишина Юлія – магістрантка кафедри практичної психології Київського університету імені Бориса Грінченка

Топчий Валерій – аспірант кафедри історії України та спеціальних історичних дисциплін Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова

Юхимець Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології Одеського національного морського університету

Якименко Ігор – кандидат військових наук, начальник кафедри мобілізаційної, організаційно-штатної та кадрової роботи Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ROZWÓJ NOWOCZESNEJ EDUKACJI I NAUKI –
STAN, PROBLEMY, PERSPEKTYWY.**

TOM 10: NAUKOWY DIALOG W KATEGORIACH POKOJU I WOJNY

**Pod redakcją naukową:
Jan Grzesiak, Ivan Zymomrya, Vasyl Pnytskyj**

**РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ОСВІТИ І НАУКИ:
РЕЗУЛЬТАТИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ.**

TOM 10: НАУКОВИЙ ДІАЛОГ У КАТЕГОРІЯХ МИРУ ТА ВІЙНИ

***Наукові редактори –
Ян Гжесяк, Іван Зимомря, Василь Льницький***

***Макетування та верстка – Василь Герман
Дизайн обкладинки – Олег Лазебний***

***Редакція не завжди поділяє думки авторів, за зміст, достовірність
інформації та точність цитувань відповідальності не несе.
При передруці статей посилання на збірник є обов'язковим.***

Здано до набору 01.12.2023 р. Підписано до друку 12.12.2023 р.
Гарнітура Times. Формат 60x84 1/16.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 9,9. Зам. № 10756
Наклад 300 примірників

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.

Друк ПП «ПÓСВІТ»
Адреса: вул. І. Мазепи, 7, м. Дрогобич, 82100 Україна
тел. факс (03244) 2-23-35, тел.: 3-38-50, 2-23-76.
E-mail: posvitdruk@gmail.com