



OpenSciLab.org

Наукова платформа
Open Science Laboratory

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ, СОЦІАЛЬНИХ ТА ПОВЕДІНКОВИХ НАУК: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Учасники конференції

Deák József

Somogyvári Bence

Бабійчук І.В.

Дзиньора Л.М.

Лебідь В.І.

Радіонова Л.О.

Сеньків С.С.

Степурко В.І.

Столяренко О.Б.

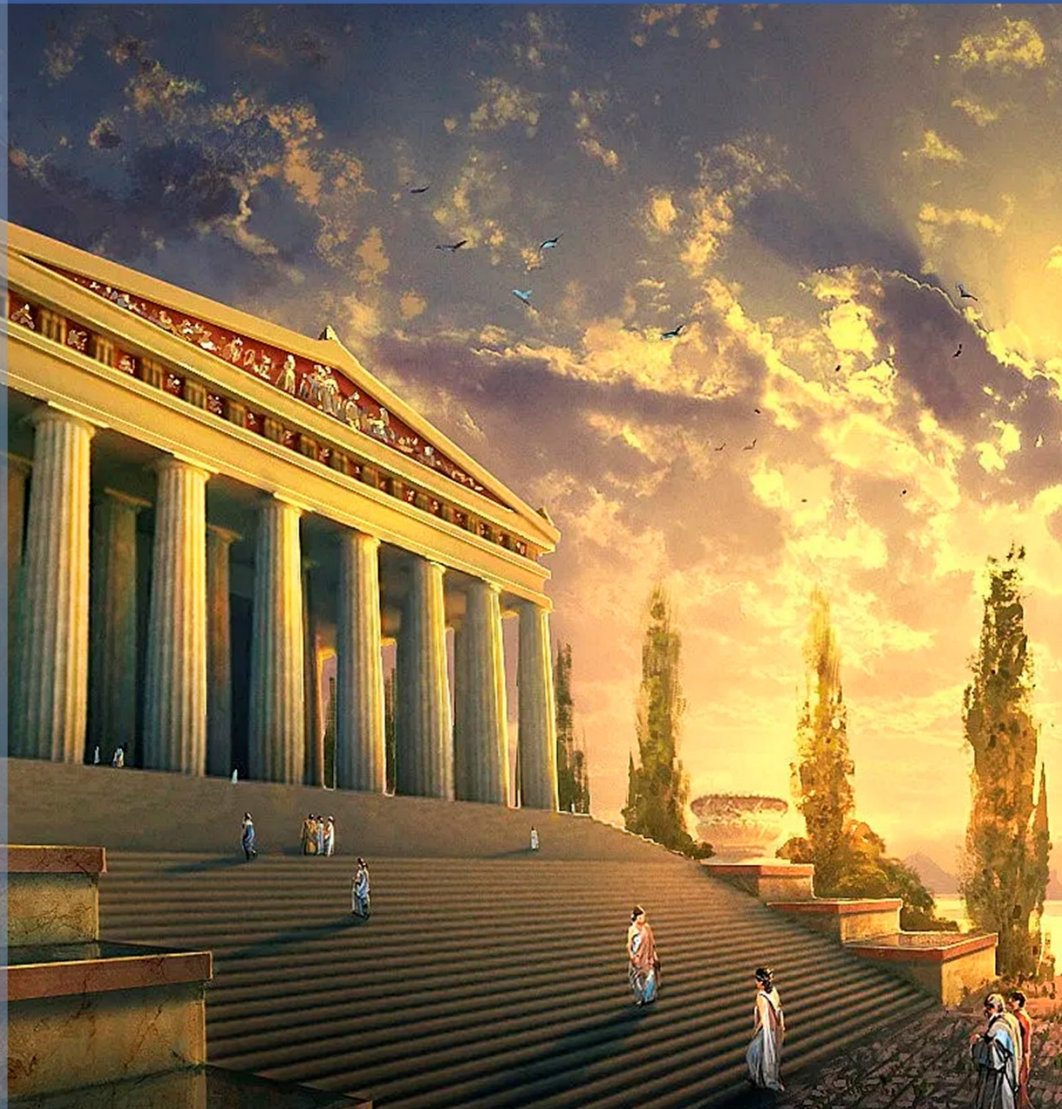
Тертична Н.А.

Ткаченко Д.В.

Тюлькін О.В.

Фаловська І.Д.

Яренчук Н.В.



**Матеріали
I Міжнародної науково-практичної
інтернет-конференції
(м. Київ, 24 березня 2021 р.)**

КИЇВ 2021

Наукова платформа



Open Science Laboratory

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ,
СОЦІАЛЬНИХ ТА ПОВЕДІНКОВИХ НАУК:
ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Матеріали

**I Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції
(м. Київ, 24 березня 2021 року)**

Самостійне електронне текстове
наукове періодичне видання комбінованого використання

КИЇВ 2021

УДК 009
ББК 6/8
А-437

Актуальні питання гуманітарних, соціальних та поведінкових наук: теоретичні та прикладні дослідження [зб. наук. пр.]: матеріали I міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Київ, 24 березня 2021 р.). Київ, 2021. 73 с.

Збірник містить матеріали (тези доповідей) I міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Актуальні питання гуманітарних, соціальних та поведінкових наук: теоретичні та прикладні дослідження», у яких всебічно висвітлено проблеми гуманітарних, соціальних та поведінкових наук.

Видання призначене для науковців, науково-педагогічних працівників, докторантів, аспірантів та студентів.

I Міжнародна науково-практична інтернет-конференція
«Актуальні питання гуманітарних, соціальних та поведінкових наук:
теоретичні та прикладні дослідження»
(м. Київ, 24 березня 2021 р.)

Адреса оргкомітету та редакційної колегії:

м. Київ, Україна

E-mail: conference@openscilab.org

www.openscilab.org

Наукові праці наведені в алфавітному порядку та згруповані за напрямками роботи конференції.

Для зручності, беручи до уваги, що видання є електронним, нумерація та загальна кількість сторінок наведені з врахуванням обкладинки.

Збірник на постійній сторінці конференції: <https://openscilab.org/ru/?p=3739>

*Матеріали (тези доповідей) друкуються в авторській редакції.
Відповідальність за якість та зміст публікацій несе автор.*



ЗМІСТ

** зміст інтерактивний
(натиснення на назву призводить до переходу на відповідну сторінку)*

ЕКОНОМІКА

Фаловська І.Д., Яренчук Н.В.

СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ ТА ЕКОНОМІЧНІ ВИМІРИ ГЕНДЕРУ..... 6

ІСТОРІЯ ТА АРХЕОЛОГІЯ

Deák József, Somogyvári Bence

КРАТКАЯ ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ КОСМИЧЕСКИХ ВОЙСК КАК
ОТДЕЛЬНОГО РОДА ВОЙСК РОССИИ..... 10

КУЛЬТУРОЛОГІЯ

Степурко В.І.

ПРОФЕСОР ЛЕВ МИКОЛАЙОВИЧ ВЕНЕДИКТОВ – ПЕДАГОГІЧНІ
НАРАТИВИ 16

ПСИХОЛОГІЯ

Столяренко О.Б.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
СПІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ РІЗНОГО ВІКУ 23

Тертична Н.А.

ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ З
СИНДРОМОМ ДАУНА ДО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ..... 30

Ткаченко Д.В.

ПРИЧИНИ РЕВНОЩІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ 40

СОЦІОЛОГІЯ

Радіонова Л.О.

ПРОБЛЕМА ДЕФІНІЦІЇ «МІСТО»: ПІДСТАВИ ВИЗНАЧЕННЯ МІСТА..... 45

ФІЛОЛОГІЯ

Бабійчук І.В., Лебідь В.І.

КЛЮЧОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО
МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ..... 55

Сеньків С.С., Дзиньора Л.М.

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ З КОМПОНЕНТОМ „ЧИСЛО” В
СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ..... 59

ФІЛОСОФІЯ

Тюлькін О.В.

ОСОБЛИВОСТІ ДЕСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В
СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ 69

ЕКОНОМІКА

СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ ТА ЕКОНОМІЧНІ ВИМІРИ ГЕНДЕРУ

Фаловська Ірина Дмитрівна

кандидат економічних наук, доцент, спеціаліст вищої категорії, старший викладач у Луцькому педагогічному фаховому коледжі

Яренчук Наталія Вікторівна

студентка комунального закладу вищої освіти "Луцький педагогічний коледж"
Волинської обласної ради

Проблеми гендерної нерівності сьогодні зберігаються в більшості сфер нашого життя. Гендерна нерівність гальмує розвиток суспільства, що знаходить своє підтвердження в наступних негативних наслідках: знижується продуктивність праці, сповільнюється економічне зростання, зменшується рівень і якість життя тощо.

Гендерна політика - визначення міжнародними органами та державами, політичними партіями основних гендерних пріоритетів і фундаментальних цінностей, принципів і напрямів діяльності, відповідних методів та способів їх втілення, спрямованих на утвердження рівних прав, свобод, створення умов, можливостей і гарантій забезпечення рівного соціально-політичного статусу чоловіків і жінок, на розвиток гендерної демократії та формування гендерної культури в суспільстві.

Об'єктами для гендерної діяльності органів місцевої влади є діти, молодь, жінки, чоловіки, які зазнають чи відчувають дискримінацію за ознакою віку, статі, фізичного стану, етнічної належності, віросповідань, соціального статусу тощо.

Концепція гендерної рівності передбачає рівні права і рівні можливості для жінок і чоловіків у суспільстві, для реалізації прав людини рівні умови.[1]

Гендерна рівність є процесом справедливого відношення до жінок і чоловіків. Для забезпечення справедливості необхідно визначити історичні та соціальні перешкоди, які не дають жінкам і чоловікам існувати в рівних умовах.

На сучасному етапі розвиток суспільства гендерної нерівності є актуальним питанням. Гендерна нерівність гальмує розвиток суспільства, і знаходить підтвердження у негативних наслідках, а саме: зростання витрат на управління, зниження продуктивності праці, уповільнення економічного зростання населення. Тому гендерна рівності наразі стає центральним показником розвитку кожної країни, а в умовах глобалізації сучасне суспільство вимушено щоразу звертатися до проблем гендерної нерівності. ООН відносить цю проблему до категорії глобальних проблем і рекомендує державам змінювати гендерні моделі для збереження людських цінностей.

Рівність між чоловіком і жінкою – це цінність будь-якого суспільства. І хоча в світі це питання вирішується з великою швидкістю, але напрям залишається єдиним. Як наголошують науковці, ситуація в державному управлінні відтворює те, що ми маємо в суспільстві. Якщо в суспільстві низький рівень розуміння гендерної рівності з погляду стереотипних соціальних ролей, то це знаходить своє відображення і у сфері державного управління. Протягом останніх десятиріч дослідники гендеру провели наукову роботу, розкрили соціальний характер гендеру. Проте на сьогодні саме в цій сфері в Україні найбільш виражена “естафета чоловічої влади”. Сьогодні в Україні очевидними є фактори забезпечення переваг, які мають чоловіки під час входження у владні структури, а саме: чоловіче домінування в керівних владних структурах; економічні підвалини – власність і управління економікою перебувають у чоловічих руках; обмеженість гендерного світогляду в чоловічого населення країни; обмеженість політичних і гендерних поглядів керівного складу значної частини жіночих організацій; традиційність поглядів

значної частини людського потенціалу України на приватну жінку і громадського чоловіка.[2]

Для України є характерними високі показники участі жінок у складі робочої сили з орієнтацією на повну зайнятість. Тобто, жінки звикли до того щоб працювати багато.

Розглянемо деякі міжнародні документи, у яких виражені основні аспекти юридичних та політичних гендерних перетворень:

Загальна декларація прав людини Вже перша стаття Загальної декларації прав людини, прийнята Генеральною Асамблеєю ООН у 1948р., стверджує підстави рівності всіх людей: «Всі люди народжуються вільними і рівними у своїй гідності і правах. Вони наділені розумом і совістю і мають діяти один щодо іншого в дусі братерства».

Конвенція ООН «Про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок» У 1979 році ООН схвалила Конвенцію «Про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок» - найважливіший міжнародний документ у захисті жінок від гендерної дискримінації і гендерного насильства. У Конвенції заявлено, що просування рівності між чоловіками і жінками є центральним принципом ООН .[3]

Висновки. Сьогодні є важливою проблема процесу щодо забезпечення рівних прав і рівних можливостей жінок та чоловіків, заснованого на тому, що права людини є невід'ємною частиною загальних прав людини. Рівність прав і свобод людини і громадянина незалежно від статі визначається і гарантується Конституцією України, іншими законодавчими актами. Конституція України встановила такі ж стандарти в сфері гендерної рівності, що закріплені в Загальній декларації прав людини, Міжнародному пакті про громадянські та політичні права, Міжнародному пакті про економічні, соціальні і культурні права, Конвенції про захист прав людини і основоположних свобод, Конвенції про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок, інших міжнародних документах. З прийняттям Основного Закону України конституційний процес

не завершився, він триває, конкретизується в законах, кодексах, концепціях, програмах, інших нормативних актах.

Література:

1. http://wu.cn.ua/files/pdf_public/27_Genderna%20politika.pdf
2. <http://academy.gov.ua/ej/ej16/txts/12VLOSPS.pdf>
3. https://minjust.gov.ua/m/str_7596

ІСТОРІЯ ТА АРХЕОЛОГІЯ

КРАТКАЯ ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ КОСМИЧЕСКИХ ВОЙСК КАК ОТДЕЛЬНОГО РОДА ВОЙСК РОССИИ

Deák József

Адъюнкт кафедры правоохранительной теории и истории,
Факультета правоохранительной науки Национального университета
общественной службы в Венгрии

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7661-4485>

Somogyvári Bence

Курсант Факультета Военной науки и подготовки военных офицеров
Национального университета общественной службы в Венгрии

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7850-7747>

После второй мировой войны в промышленно развитых странах, особенно в Советском Союзе и в Соединённых Штатах Америки началось испытание и развитие баллистических ракет. [1]

В связи с подготовкой к запуску первого искусственного спутника Земли в 1955 г. были образованы первые воинские формирования космического назначения. После запуска первого спутника 4-го октября 1957 года, к началу 1960-х гг. их организационная структура включала испытательное управление, отдельные инженерно-испытательные части и измерительный комплекс на полигоне Байконур, а также Центр командно-измерительного комплекса и 12 отдельных научно-измерительных пунктов управления космическими аппаратами и измерений. [2]

12 апреля 1961 г. – запуск и контроль за полетом первого в мире пилотируемого космического корабля «Восток» с космонавтом Ю.А. Гагариным осуществили эти части запуска и управления космическими аппаратами. А в дальнейшем все космические программы Советского Союза, России, или международные осуществлялись с участием этих же частей в последующем соединений и объединений, запуска и управления. [3]

Вслед за полётом Гагарина знаменательные вехи в истории освоения космоса посыпались одна за другой: был совершён первый в мире групповой космический полёт, затем в космос отправилась первая женщина-космонавт Валентина Терешкова (1963 г), состоялся полёт первого многоместного космического корабля, Алексей Леонов стал первым человеком, совершившим выход в открытый космос (1965 г). [4]

Как род войск Космические войска были созданы в соответствии с указом Президента Российской Федерации от 24 марта 2001 г. До этого момента за безопасность Советского Союза, в космической сфере отвечали Войска ракетно-космической обороны и Военно-космические силы, входившие в состав Ракетных войск стратегического назначения. В структуру самого молодого рода войск вошли объединения, соединения и части запуска и управления космическими аппаратами и соединения и части ракетно-космической обороны, а также военно-учебные заведения. [5]

В конце 90-х, космос всё более становился сферой жизненно важных интересов ведущих мировых государств. Расширение его использования в социально-экономических целях обуславливает устойчивую тенденцию к усилению зависимости экономической мощи и социального благополучия России от масштабов и эффективности ее космической деятельности. В связи с этим в мире усиливается конкуренция за обладание орбитально-частотными и другими космическими ресурсами. Поэтому, защита национальных экономических интересов в космической сфере рассматривается ведущими мировыми государствами как объективная необходимость. Специфические

свойства космического пространства, такие как глобальность, экстерриториальность и возможность обеспечения непрерывности присутствия, обуславливают все возрастающую зависимость эффективности вооруженной борьбы на суше, на море и в воздухе от эффективности использования космических военных систем, в первую очередь информационных. В военном деле имеет место тенденция к обеспечению подавляющего военного превосходства над противником в первую очередь за счет достижения информационного превосходства. А оно может быть достигнуто только при условии широкого применения космических информационных технологий. Космическая информация является ключевым элементом современных и перспективных систем высокоточного оружия, без нее невозможна эффективная реализация стратегии быстрого реагирования и опережающего воздействия. Космос стал неотъемлемой частью военного потенциала ведущих мировых держав, и его вклад в этот потенциал неуклонно возрастает. Однако высокая стоимость космических военных систем и необходимость максимально эффективного использования их потенциала обуславливает развитие космических военных технологий как универсальных межвидовых средств. Одни и те же космические аппараты, системы и комплексы могут и должны одновременно использоваться в интересах сухопутных, морских и воздушных сил и средств, обеспечивать действия стратегических ядерных сил, а также функционирование гражданской инфраструктуры государства. В связи с этим объективно возникла необходимость усиления централизации военно-космической деятельности в масштабах Вооруженных Сил России, создания единой вневидовой вертикали управления этой деятельностью. Понимание этого и явилось одной из причин создания Космических войск как отдельного рода войск. В данном вопросе Россия не является исключением. Анализ последних решений военно-политического руководства США по вопросам реорганизации и совершенствования управления военно-космической деятельностью позволяет сделать вывод о том, что усиление централизации

военного космоса является мировой тенденцией, обусловленной современным ходом развития теории и практики военного дела. Видовая подчиненность военно-космической деятельности объективно вела к тому, что развитие элементной, агрегатно-приборной и производственной базы космических средств интегрировалась с развитием других средств вооружения вида. Однако в этом случае невозможно обеспечить максимальную эффективность тактико-технических характеристик космических систем и комплексов как межвидовых средств. Для устранения этой дилеммы при видовой подчиненности военного космоса требовалась организация жесткого надвидового контроля за распределением выделенных ресурсов на развитие космических средств и других средств вооружения. То есть фактически управление развитием космических средств вооружения все равно необходимо было организовывать на вневидовом уровне. О причинах военно-технического характера: видовая подчиненность военно-космической деятельности объективно вела к тому, что развитие элементной, агрегатно-приборной и производственной базы космических средств интегрировалась с развитием других средств вооружения вида. Однако в этом случае невозможно обеспечить максимальную эффективность тактико-технических характеристик космических систем и комплексов как межвидовых средств. Для устранения этой дилеммы при видовой подчиненности военного космоса требовалась организация жесткого надвидового контроля за распределением выделенных ресурсов на развитие космических средств и других средств вооружения. То есть фактически управление развитием космических средств вооружения все равно необходимо было организовывать на вневидовом уровне. Основные направления реформирования и развития Космических войск были в первую очередь связаны с переходом на использование перспективных космических систем и комплексов, средств предупреждения о ракетном нападении, противоракетной обороны и контроля космического пространства нового поколения. Эти средства создались с учетом требований многофункциональности и

универсальности, существенного улучшения характеристик по предназначению и повышения срока активного существования. Одновременно, ввод их в строй должно было обеспечить снижение стоимости, ресурсоемкости и трудоемкости эксплуатации, в том числе сокращение численности обслуживающего и обеспечивающего персонала. Основной трудностью при этом являлся, что одновременно с созданием перспективных средств вооружения, должно было решаться задача преодоления последствий кризиса финансирования военного строительства, имевшего место в конце 1990-х годов, недопущения перерывов в решении задач и поддержания хотя бы минимально необходимого уровня военно-космической деятельности в интересах обеспечения национальной безопасности. В этих условиях были приняты решения: об обеспечении минимально необходимого уровня выполнения задач за счет использования имеющихся на вооружении средств на пределе их технического ресурса; об изготовлении, поставках и проведении запусков стоящих на вооружении космических аппаратов только в минимально необходимом объеме. Высвободившиеся таким образом ресурсы использовались для форсирования работ по созданию перспективных систем и комплексов вооружения. Поддержание и применение имевшихся на вооружении средств обеспечивался при этом за счет высокой квалификации, профессионализма и самоотверженной работы личного состава, эффективной организации его деятельности, а также за счет созданного предшественниками запаса ресурса и сроков службы вооружения Космических войск. Космическая деятельность, обеспечивая значительное повышение социально-экономического и военного потенциала государства, являлся, и в то время, чрезвычайно ресурсоемкой. Поэтому ее реализация строилась по принципу максимально эффективного использования космических средств и всей космической инфраструктуры. Практически все ведущие космические державы стремились при создании перспективных космических средств обеспечить их многофункциональность, унификацию и длительный срок активного существования с целью

максимизации объема решаемых задач при одновременной минимизации номенклатуры и количественного состава орбитальных группировок. Не являлся исключением и Россия в это время. Поэтому, по силу выше перечисленных причин в России 24-го марта 2001 года, как род войск были созданы Космические войска. [6]

Именно 20 лет тому назад... [7]

Список использованных источников:

1. Anurejev I. I.: A rakéta kozmikus védelem eszközei. Zrínyi Kiadó, Budapest, 1975 p. 12.
2. РИА Новости; День Космических войск России. Справка - URL: <https://ria.ru/20101004/280859730.html>
3. Deák József: *Russia's space defence from its beginning to the present time Dvacáté století – The Twentieth Century*. Charles University, Faculty of Arts. Vol 12. Issue 2. Prague, 2015. - URL: <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-1426f0af-a1e6-429f-a8a6-3ac603fe6cca>
4. История освоения космоса. - URL: https://tonkosti.ru/%D0%98%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8F_%D0%BE%D1%81%D0%B2%D0%BE%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F_%D0%BA%D0%BE%D1%81%D0%BC%D0%BE%D1%81%D0%B0
5. Deák József: A szputnyik-rémtől az űrszemétig, a kozmosz orosz „vállalaposítása”. In: Gaál Gyula – Hautzinger Zoltán (szerk.): Pécsi Határőr Tudományos Közlemények XVI. 2015. pp. 339-344. - URL: <http://pecshor.hu/periodika/XVI/deak.pdf>
6. Давиденко В.: Космос - сфера жизненно важных интересов России - URL: <http://www.cosmoworld.ru/spaceencyclopedia/publications/index.shtml?perminov.html>
7. Роскосмос. 20 лет Космическим войскам. - URL: <https://www.roscosmos.ru/30457/>

КУЛЬТУРОЛОГІЯ

ПРОФЕСОР ЛЕВ МИКОЛАЙОВИЧ ВЕНЕДИКТОВ – ПЕДАГОГІЧНІ НАРАТИВИ

Віктор Іванович Степурко,

композитор, заслужений діяч мистецтв України,

лауреат Національної премії імені Тараса Шевченка,

кандидат мистецтвознавства, доцент, професор кафедри академічного і

естрадного вокалу та звукорежисури, Інституту сучасного мистецтва

Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв

Tel.0979910255

<https://orcid.org/0000-0002-2648-4766>

viktorstepurko@gmail.com

Спілкування творчої особистості з соціумом відбувається шляхом формування наративів, які є висловленням власного бачення мистецьких шляхів й цивілізаційного поступу суспільства. Особливо це стосується педагогічної діяльності, а поєднання творчої креативності з викладацькою обдарованістю – особливий щасливий випадок для висловлення власних творчих ідей, що зможуть підтримати й розвинути наступні покоління творчої молоді. Тож, зафіксовані у пам'яті особистості, творчі наративи викладача стають основою мистецького шляху учня, хоча і підлягають постійному оновленню й осмисленню. Стрімкий розвиток культури, тим не менше, не може поколихнути важливих основ творчої школи видатного викладача, що із вдячністю іменується Вчителем з великої букви.

Наративістська теорія історії та психології розроблена низкою провідних вітчизняних та закордонних і вітчизняних науковців, таких як М. Бахтін,

К. Гемпель, А. Данто, П. Оппенгейм, Ч. Тейлор, Н. Чепелева тощо. Увага дослідників зосереджується на триєдиному зв'язку мови, комунікації та соціальної складової. Вказані науковці фокусуються не лише на проблемі інформування, у якому є логічний виклад події, але й на проблемі особистісного психологічного сприйняття в умовах певного стану соціуму. Це питання розглядається ними не лише з точки зору наукової теорії наративу як структури висловлення, але й наративної теорії впливу на суб'єкт сприйняття.

Тож, розгляд викладацької діяльності, у контексті теорії історичного та психологічного наративу, є спробою розглянути педагогічну школу викладача як спосіб систематизації індивідом історичного досвіду й передавання його учневі на основі психологічного наративу.

Видатний Маестро, Героїв України, професор кафедри хорового диригування Національної музичної академії ім. П. І. Чайковського – Лев Миколайович Венедиктов, за спогадами багатьох його учнів, виховував необхідні компетентності у студентів, засновані на умінні майбутніх митців конструктивно мислити, розуміти і, найголовніше, любити музику. Можна з упевненістю стверджувати, що ці речі взаємопов'язані, адже, об'єкт нашої закоханості і є ідеальним конструктом, хоча ми визнаємо у ньому лише прекрасний образ. Але Господом Богом так створено світ, що його життєдайність є точно розрахованою константою, якою ми повинні не просто користуватися у повсякденні, а захоплюватися нею й вивчати.

Саме на оцих трьох складових і було засновано педагогічну методику викладання Л. М. Венедиктова. Власне, методика, це слово занадто теоретизовано може розглядати живий виконавський процес, за яким Маестро проводив заняття зі студентами. Багато поколінь учнів висловлюють свої враження від його наративних установок у ставленні до музики, як до витонченої архітектурної форми, в яку вкладено душу і серце творця-композитора.

«Любов і розуміння», ці слова досить часто виникають у процесі

обговорення наративів педагогічної методики Льва Миколайовича Венедиктова з його колишніми учнями. І дехто з них висловлює своє здивування тим, що для усвідомлення такої простої думки їм знадобилося багато років. Цей факт можна трактувати так, що у стрімко змінюваному світі досить важко знайти рецепти порозуміння. Наростання особистісного психологічного детермінізму, почасти, нерозуміння багатьох чинників, що відбуваються в соціумі, не дозволяє спілкуванню на рівні «вчитель-учень» бути безхмарним і належить пройти багатьом рокам власної мистецької діяльності, щоб учень усвідомив і збагнув толерантну сутність особистості свого вчителя.

Науковці стверджують, що у спілкуванні оповідача і слухача вони мають бути пов'язаними із базовою культурно-історичною ситуацією в країні, щоб можна було співвідносити наративні форми з тим порядком, «хто, яку історію розповідає, де, коли й кому». Але існує незаперечний факт, що в наш час зростає відчуженість поколінь. Як завжди, вона є результатом зміни пріоритетів, викривлення кута зору особистості під дією міфологічних наративів, нав'язаних суспільству. Відбулася зміна епохи і неймовірно важко буває усвідомлювати, що світ не став кращим, що любов у стосунках між людьми стає розмінною монетою, а розуміння перетворюється на корисливість.

Один із колишніх учнів Л. М. Венедиктова згадує, як довго професор умовляв його вибачитися перед директором Оперної студії Київської консерваторії, якого студент вважав винуватцем їх конфлікту. Л. М. Венедиктов у подробицях пояснював учневі усі складності адміністративної посади, адже сам він довгий час працював директором Київського театру опери і балету. Цей епізод можна трактувати, як психологічний наратив, спрямований на допомогу студентові у вирішенні складних соціальних проблем, адже через свою нетерпимість молода особистість могла мати серйозні проблеми у подальшому житті та творчості.

Аналізуючи стосунки Л. М. Венедиктова зі своїми студентами, не можна їх ідеалізувати, але у наративному контексті, перед нами постає образ людини зацікавленої у студентові, вибагливої до його професійного зростання, але цілеспрямованої у своєму бажанні зрозуміти молоду особистість і допомогти їй у духовному зростанні. Технічне забезпечення диригента на заняттях наголошувалося лише як засіб для головної мети хорового мистецтва – філософського осмислення буття через художній образ.

Може виглядати дивним, що Л. М. Венедиктов, видатний музикант, у своєму пієтетному ставленні до композитора як творця музики, різко негативно поставився до бажання одного зі свої студентів навчатися одразу на двох факультетах – диригентсько-хоровому та композиторському. Однак, його побоювання справдилися пізніше у тому, що студент дійсно серйозно ослабив свою підготовку до занять з диригування у класі Л. М. Венедиктова, якого це дуже ображало. Знову ж таки, і сам студент зізнавався, що до нього набагато пізніше прийшло розуміння усіх труднощів, які чекали на цьому шляху і про які професор знав наперед.

Відомо, що композитор і диригент, це протилежності одного і того ж світу мистецтва. За твердженням видатних митців, реалізація задуму є його спростуванням. Тож, шлях “фізичного” народження твору є складним і суперечливим, а світ зовсім не випадково знає багато прикладів психічної невірноваженості творців музики і сухої черствості диригентів-формалістів. У той час, як наративний шлях композитора концентрується на інтенційних порухах внутрішнього неусвідомленого «Я», завдання диригента – сформуванню екстраверсійний наратив даного твору, спрямований у світ соціуму. Композитор висловлює свою залюбленість до власного «Я» у “поліфонії”, за М. Бахтіним, зі своїм внутрішнім «Я», а диригент має сформуванню наратив любові до Всесвіту, на рівні розуміння задуму композитора, врахування можливостей виконавця і задоволення потреб слухача.

У цьому сенсі, Л. М. Венедиктов був тим острівцем любові між двома творчими полюсами і можна було дивуватися його налаштованості віднайти найпотаємніші порухи душі композитора, які є започаткованими у засобах музичної виразності. І саме з уст видатного Маестро початківці-студенти могли почути історію про Артуро Тосканіні, котрий якийсь після важкого репетиційного процесу сказав оркестрантам: «Ну ось, тепер задоволений і я, і Бетховен!». Ця наративна історія на все життя запала студентам до душі, як свідчення глибокої пошани до творця, яким є композитор.

Маститий Маестро, Л. М. Венедиктов був знайомий із багатьма видатними композиторами і виконавцями. У наративних історіях про них завжди звучав мотив любові, розуміння, толерантності й захвату їх титанічною працею. Наприклад, згадують історії, повідані студентам, про блискучого італійського тенора-гастролера, якому український диригент Веніамін Тольба порадив «не викладатися» повністю на репетиції, на що той відповів: «По-іншому я не вмюю!», історію психологічного наративу іншого диригента, що м'яко й толерантно, довго і наполегливо вимагав від виконавців найвитонченішої майстерності, в результаті чого музиканти самі просили його: «Ви краще крикніть на нас!». Отож, блискучі оповіді про видатних диригентів, композиторів і виконавців, з якими професору доводилося спілкуватися на творчому шляху, вражали студентів і залишилися у їх пам'яті на все життя.

Як вже зазначалося, ставлення Л. М. Венедиктова до твору визначалося суто філософсько-психологічними категоріями, що завжди є першопричиною будь-якого творчого задуму. Адже, не можна скажімо структурно вибудувати у виконавському плані «Сцену під Кромами» з опери «Борис Годунов» Модеста Мусоргського, не розуміючи соціального розмаїття люду, що знаходиться у даний момент на площі. Інший приклад, хоровий твір Георгія Свиридова «Душа стремиться к небесам» (Душа прагне до небес) на слова Сергія Єсеніна, що його не можна правильно трактувати, не розуміючи суті

Православної віри. Саме на таких принципах засновувалися наративні установки Школи професора Л. М. Венедиктова.

Прив'язаність Маестро до класико-романтичного мистецтва викликала його насторожене ставлення до авангардної творчості сучасних композиторів. Цілком ймовірно, що вже згадувана історія про студента, що забажав навчатися на композиторському і диригентсько-хоровому факультетах одночасно, саме тому викликала у професора неймовірний спротив. Однак, у класі Л. М. Венедиктова постійно розучувалися й диригувалися твори духовної спрямованості, незважаючи на офіційне несприйняття релігії комуністичною владою того часу. У цьому сенсі слід згадати, наприклад, релігійні твори Г. Свиридова, що справляли на студентів відповідне враження і впливали на їх самостійну творчість у подальшому.

Повертаючись до виголошеного наративу життєвої і викладацької Школи Л. М. Венедиктова «любов і розуміння», слід сказати, що пройшовши горнило більшовицьких змагань від диригента фронтового військового ансамблю, до головного хормейстера Національної опери України та професора Національної музичної академії ім. П. І. Чайковського, Маестро втілював цей принцип у життя легко і невимушено, що очевидно було закладено його батьком, відомим у Санкт-Петербурзі регентом та і всією інтелігентною родиною.

Л. М. Венедиктов працював у оперному театрі в Києві більше 40 років. Це складні часи засилля більшовицької ідеології й пафосного прославлення “вождів”. Потрібно було мати велику витримку, толерантність і розуміння необхідності продовжувати улюблену справу, що проявилось у досягненні колосальних успіхів хору Національної опери на світовій арені. Викладацька діяльність видатного Маестро увінчалася цілою плеядою видатних митців, що працюють зараз у багатьох країнах світу й в Україні. Особистість Л. М. Венедиктова, як одного з представників мистецької еліти, що проповідувала у своїй діяльності величні традиції естетики класико-романтичного музичного мистецтва, наративи людяності, любові й розуміння є знаковою для України.

Література

1. Брокмейер И. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы / И. Брокмейер, Р. Харре // Вопросы философии. - 2000. - № 3. С. 29-42., с. 31.
2. Гемпель К. Г. Логика объяснения / К. Г. Гемпель. Москва: Дом интеллектуальной книги, 1998.
3. Данто. Артур. Що таке мистецтво? Вид. Ад Маргінем. 2016. Ел. ресурс <https://www.yakaboo.ua/chto-takoe-iskusstvo.html>.
4. Долгочуб А. Ю. «Наративи секуляризації» в концепції Ч. Тейлора. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук (доктора філософії) за спеціальністю 09.00.02 «Діалектика та методологія пізнання» (033 – Філософія). Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Одеса, 2014.
5. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / [авт.-уклад. Ковалів Ю. І.]. – К.: ВЦ «Академія», 2007. Т. 2. 2007. 624 с.
6. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду: монографія /Н. В. Чепелева, Т. М. Титаренко, М. Л. Смульсон [та ін.]; за ред. Н. В. Чепелевої. – Київ: Пед. думка. – 2008. – 256 с.
7. Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Философия, Культурология. Политология. Социология». Том 27 (66). 2014. №1. Об особенностях научного объяснения в гуманитарном знании. Ратников В. С., Краснонос Н. А.

ПСИХОЛОГІЯ

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ СПІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ РІЗНОГО ВІКУ

Столяренко Ольга Борисівна

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Психологічний аналіз педагогічних технологій, що побудовані на врахуванні різновікового складу учнів, виявляє різні оцінки вченими їх доцільності. Видатні педагоги минулого (Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локк, А. Макаренко, С. Русова, К. Ушинський) та ряд учених на сучасному етапі (А. Добрович, Г. Люблінська, О. Вовчик-Блакитна, А. Давидчук, І. Печенко, Ю. Приходько, Т. Сенько, О. Смірнова) стверджують, що правильна організація взаємодії у різновіковій групі дітей позитивно сприяє процесу соціалізації як молодших, так і старших дітей. Ці вчені вважають, що навчальне співробітництво дітей різного віку повинно пронизувати життя дитячого колективу, виступаючи згуртовуючим фактором, оскільки таке співробітництво є одним із важливих шляхів гуманізації всього комплексу міжособистісних взаємин у навчальних закладах.

Інші дослідники (М. Баженова, М. Боцманова, П. Крегомар, Н. Присяжнюк, Л. Шлегер) налаштовані проти такого підходу у педагогічній практиці. Науковці підкреслюють проблемні сторони різновікової взаємодії, піддають їх глибокому аналізу і критиці, обґрунтовуючи суттєві, на їх думку, переваги поділу дітей на групи одного віку.

У педагогічній практиці різновікові групи завжди існували поряд із традиційними одновіковими. Перші згадки про організацію різновікової

взаємодії учнів під час навчання надходять до нас ще зі стародавнього світу. У школах Спарти кожний підліток, який пройшов повний курс навчання, присвячував ще два роки навчанню молодших учнів, набираючись досвіду соціальної й громадянської відповідальності.

Епоха середньовіччя також надає приклади різноманітних форм організації співробітництва у різновіковій кооперації. Навчальні групи у той час відзначалися гетерогенністю, як у віці, так і у рівні розвитку дітей. Така організація навчання мала досить вагомі недоліки, зумовлені відсутністю науково обґрунтованої системи педагогічного керівництва різновіковими взаєминами дітей, що призводило до значної хаотичності, безсистемності у засвоєнні ними знань.

У наступний історичний період, – Відродження, – починає поширюватись ідеал гомогенної учнівської групи, де відсутній принцип підпорядкування молодших учнів старшим. Вчені-гуманісти піддають гострій критиці феодальні принципи виховання, ідеалом взаємин проголошують рівноправність.

Подальший розвиток виробничих сил зумовив зростання суспільної потреби в організованій професійній підготовці підростаючого покоління. Суспільне навчання охоплює усе більшу кількість дітей. Учнівські групи формуються за умови приблизно однакового рівня розвитку дітей. Вік дітей при цьому до уваги не приймається. Фактично у той час переважають різновікові учнівські групи.

Ідея різновікової взаємодії знаходить підтримку у багатьох прогресивних учених минулого (Я. Коменський, Дж. Локк, В. Одоєвський, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський, С. Уїлдерспін, Ш. Фур'є). Вчені вважали, що в одному класі доцільно об'єднувати дітей зі значною віковою різницею, бо це дозволяє організувати виховний процес за принципом самоорганізації дітей.

Дж. Локк [3, с. 103] висуває ідею щодо вирішального впливу навчання учнів у різновіковій групі на розвиток їх моральних якостей. Позитивні і негативні сторони багатьох людських вчинків будуть краще усвідомлюватися

дитиною під час взаємин з іншими дітьми, ніж із тих настанов, які їм дають дорослі, вважає вчений.

Ж.-Ж. Руссо [8, с. 524] одним із перших торкнувся теми труднощів сімейного виховання дітей різного віку. Хоча його поради мали суто філософський, а не прикладний характер, вони привернули увагу суспільства до проблем психологічного вивчення взаємин дітей різного віку.

Перші спроби науково дослідити особливості дитячого співробітництва у різновіковій групі були зроблені Я. Коменським. Учений стверджував [2, с. 136], що вчитель не зможе одночасно навчати багатьох дітей, якщо учні не стануть допомагати один одному. Тобто, організація спільного навчання, згідно задуму автора, передбачає навчальну взаємодію дітей.

На початку ХІХ століття у школах Європи набула поширення система Белл – Ланкастера, яка відтворювала принцип взаємонавчання учнів Я. Коменського і полягала у тому, що найбільш здібний учень – «монітор» – вивчає урок і передає його зміст малим групам менш талановитих учнів. Це допомогло наблизити розв'язання проблеми загальної грамотності і створило базу для більш диференційованого і якісного навчання.

Особливу увагу сучасних дослідників привертає організація виховання учнів однієї з англійських шкіл того часу під керівництвом доктора Т. Арнольда, де старші учні ставали помічниками своїх вихователів у справі управління школою і нагляду за молодшими учнями.

Прогресивна на той час ідея знайшла підтримку і у багатьох вітчизняних педагогів. В. Одоєвський [6, с. 64] радить доглядачам дитячих притулків взяти собі у помічники декількох найбільш здібних старших дітей. Аналогічний підхід до проблеми виявлено у працях К. Ушинського [10, с. 202]. Учений вважав досить бажаним, щоб діти різного віку об'єднувалися для навчання та різноманітних ігор. На думку К. Ушинського, доцільно здійснювати виховання в дитячій спільноті, впливаючи не на окремих вихованців, а на групи дітей, організованих спільною працею. Отже, практично для всіх психолого-

педагогічних експериментів початку ХІХ століття були характерними різноманітні форми дитячого співробітництва, які відповідали різним навчальним та виховним цілям.

Слід зазначити, що не всі дослідники позитивно сприймали ідею згуртування дітей у різновікові колективи. П. Крегомар вважала систему Белл-Ланкастера явищем тимчасовим, вимушеним. Вчена піддає роботу моніторіальних шкіл глибокому аналізу і критиці, водночас висуваючи нові принципи побудови педагогічного процесу в організованих нею материнських школах. Л. Шлегер, відома діячка у галузі дошкільного виховання, у своїх працях обґрунтовувала необхідність поділу дітей на групи одного віку.

Незважаючи на те, що у кінці ХІХ століття моніторіальна система у більшості країн Європи була відмінена і введено навчання, яке стало класичним (учитель проводив урок у класі, в якому збиралися учні одного віку), фактичне використання переваг навчання у різновікових групах учнів стимулювало науковців до їх докладного вивчення.

М. Ярмаченко [11, с. 6] зазначає позитивний досвід виховання учнів у спеціально організованих на початку ХХ століття «дослідних школах», де класно-урочну систему замінили заняттями у добровільно створюваних дітьми різного віку шкільних групах за інтересами. Поєднання кооперації вчителя з учнями та співпраці самих учнів стало основоположним принципом навчання за Дальтон-планом, який розробила О. Паркхерст. У дальтон-планівській школі учні поділялись на невеликі групи не лише за віком, але і за їх здібностями та нахилами.

Створення гетерогенних штаб-груп виступає специфічною організаційною основою педагогічної технології німецького вченого П. Петерсена, більш відомої під назвою «Йєна-план». Одним з основних його принципів полягав у тому, що діти у Йєна-план-школі повинні навчатись у різновікових групах. Штаб-групи об'єднують дітей різного віку,

характеризуються вільною динамікою внутрішньої структури, взаємини у їх межах відзначаються тісним зв'язком старшого і молодшого покоління.

Оригінальними ідеями відзначалися соціально-психологічні погляди С. Русової [7, с. 24]. Спираючись на європейські та американські передові педагогічні технології того часу, вчена значну увагу приділяє їх втіленню в українську освіту. Зокрема, нею виділено такі можливості ефективного запровадження Дальтон-планівського методу, як спеціальна підготовка вчителя, досконале знання ним свого наукового фаху та вміння працювати з групою дітей різного віку.

Ідея педагогічно доцільної та науково обґрунтованої організації міжособистісних взаємин учнів, як неодмінної умови формування їх особистості, пронизує методику колективістського виховання А. Макаренка. Шкільний колектив, стверджував педагог [5, с. 32], повинен нагадувати сім'ю, тоді він буде найвигіднішим у виховному відношенні. Там виникає піклування про молодших, повага до старших, найніжніші нюанси товариських взаємин. Саме за таким принципом А. Макаренко розробив свою педагогічну систему, яка ґрунтувалась на об'єднанні дітей різного віку у різновікових загонах. У самій суті виховання за такою системою закладено один із природовідповідних принципів – принцип різновіковості, який передбачає об'єднання людей різного віку, що є об'єктивним природним явищем у сім'ях, трудових колективах, об'єднаннях дітей навчально-виховного характеру.

Слід зауважити, що сам педагог вважав небажаним необдумане копіювання його досвіду, стверджуючи, що такий стиль взаємин старших і молодших є вищою формою організації виховного процесу і потребує кваліфікованого і вдумливого педагогічного керівництва і впливу [5, с. 148].

Цінний практичний досвід формування різновікових взаємин учнів накопичено у професійній діяльності В. Сухомлинського [9, с. 211]. Педагог визначив зміст та розвивальне значення різновікової взаємодії, особливості розподілу ролей старших і менших. На його думку, навчальне співробітництво

дітей різного віку виступає згуртовуючим фактором, є одним з важливих шляхів гуманізації всього комплексу міжособистісних взаємин у школі.

Отже, різновікова взаємодія у психолого-педагогічних працях розглядається як природне явище, зумовлене спільним життєвим простором для кількох поколінь людей. Навчання у різновікових групах широко використовується педагогами з давніх часів. Спочатку такі групи утворювалися стихійно, відповідно до потреби навчати всіх бажаючих, об'єднання учнів різного віку в одному класі було економічно вигідним і дозволяло зменшити кількість педагогів. Індивідуальне навчання у ті часи все ж таки вважалося більш ефективним. Заможні люди користувалися послугами гувернерів, найманих окремо для кожної дитини. На наш погляд, справжніми причинами суперечливої оцінки педагогічного значення спільного навчання і виховання дітей різного віку були складності організації та керівництва взаєминами і взаємодіями дітей, відсутність відпрацьованих способів та методів їх спрямування у педагогічно доцільному руслі. Отримати позитивний розвивальний ефект під час навчання дітей у різновікових групах вдавалося лише небагатьом педагогам, які вміли орієнтуватися на співвідношення різних рівнів здібностей, знань, мотивів, інтересів позицій та ролей дітей і на цій основі налагоджували позитивні взаємини між ними. Поширення їх досвіду серед інших педагогів було невдалим. Дедалі більш відчутною постає потреба у психолого-педагогічному дослідженні особливостей взаємин дітей різного віку, труднощів, які при цьому виникають і можливостей їх подолання.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості. Київ : Либідь, 2013. 344 с.
2. Коменский Я. Избранные педагогические сочинения. Москва : Педагогика, 2012. 656 с.
3. Локк Джон. Педагогические сочинения. Москва : Учпедгиз, 2009. С. 102-104.
4. Ломов Б. Ф. Состояние и перспектива развития психологии // Вопросы психологии. 2011. № 5. С. 16-21.
5. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу: організаційна будова колективу. Вибрані твори [у 7 т.]. Київ : Київська книжкова фабрика, 2014. Т. 5. 483 с.
6. Одоевский В. Ф. Избранные сочинения. Москва : Просвещение, 2005. С. 61-68.
7. Русова Софія. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн.1 / [ред. Є. Коваленко]. Київ : Либідь, 2007. 272 с.
8. Руссо Жан Жак. Юлия, или Новая Элоиза [пер. с франц. / ред. В. Дынник]. Москва : Художественная литература, 2008. С. 523-525.
9. Сухомлинський В. О. Вибрані твори [у 5 т.] Київ : Радянська школа, 1988. Т. 2. 319 с.
10. Ушинський К. Д. Вибрані твори [у 6 т.] Київ : Радянська школа, 1989. Т. 2. С. 201-204.
11. Ярмаченко М. Д. Від Я. А. Коменського до А. С. Макаренка і В. О. Сухомлинського // Педагогіка і психологія. 2012. № 4. С.5-13.

ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ З СИНДРОМОМ ДАУНА ДО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Тертична Надія Анатоліївна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної і медичної психології
Національного медичного університету імені О.О.Богомольця

Безумовно, вся попередня історія розвитку особистості дитини готує її до такої діяльності, яку сама дитина сприймає як необхідний крок до справжньої дорослості. Адже саме в початковій школі дитина вперше стає суб'єктом соціально-нормованої діяльності, коли виконувати слід не лише те, чого хочеться, а й те, що треба і саме так, як цього вимагають дорослі – вчителі.

В школі рольові позиції вчителя й учня чітко окреслені, переважають ділові відносини, вимоги визначені програмою, кожну дитину перевіряють, як вона засвоїла програму. Така соціально задана діяльність ставить перед дитиною певні вимоги щодо підготовки до неї [9].

Розглядаючи інклюзію як можливість рівної освіти для всіх дітей, ми повинні розуміти, що така освіта не може бути обмежена лише дошкільним етапом, вона повинна і може бути продовжена в межах загальноосвітніх навчальних закладах [9].

Разом з тим, необхідно відмітити про те, що на сьогодні включення дитини з синдромом Дауна в масову школу – завдання складне. Складність полягає в тому, що успішне навчання дитини з особливими потребами в звичайному класі вимагає перегляду не тільки наших установок, а й дуже багатьох традиційних методів роботи. Проте досвід інтеграції дітей з особливими потребами в загальноосвітні школи існує в багатьох країнах світу уже більше 20 років: США, Англія, Канада, Шотландія, Росія та ін. [3]. Всі педагоги, які навчають дітей в інклюзивних класах, підтверджують, що

інклюзивна освіта можлива і теоретично, і практично. А труднощі організації інклюзивної освіти часто пов'язані зі страхом змін та нововведень, адже інклюзія не обмежується лише простим зарахуванням дитини з синдромом Дауна в інклюзивний клас [2].

Створення інклюзивних класів для дітей з синдромом Дауна – це, перш за все, забезпечення права кожної дитини брати участь в освітньому процесі разом зі своїми однолітками, незалежно від своїх здібностей і особливих потреб [5]. Разом з тим, організовуючи такі класи необхідно прийняти один найважливіший принцип інклюзії: включаючи дитину з особливими потребами в загальну школу, ми повинні створити такі умови для її навчання, щоб вона змогла максимально проявити свої здібності та інтегруватися в шкільне середовище. Саме такий підхід забезпечить можливість успішного навчання для дитини з синдромом Дауна в колі однолітків [9].

Звичайно, створення інклюзивних класів передбачає реорганізацію в діяльності конкретної школи, відповідно до поставлених завдань; відбір педагогічного колективу для роботи в таких класах та підготовку корекційних педагогів, психологів, які обов'язково допомагатимуть вчителю в навчальному процесі (найкраще передбачити роботу двох помічників вчителя в інклюзивному класі); перебудову навчальної програми та методів навчання таким чином, щоб кожна дитина могла засвоїти матеріал у міру своїх здібностей і можливостей; створення особливої атмосфери підтримки та взаємодопомоги в учнівському колективі [9].

Вступ до школи може бути складним для дитини незалежно від того, має вона особливі потреби чи ні. Проте, перехід в загальноосвітню школу дітей з особливими потребами може бути більш травмуючим для них. Суттєвим, як ми вже сказали, може стати відношення приймаючої сторони. Тому, необхідним є план переходу такої дитини в інклюзивний клас і підготовка її до такого переходу. Така попередня робота з дитиною з синдромом Дауна може бути проведена в дошкільних дитячих закладах разом з батьками [9]. Неможливо

передбачити, яких успіхів досягнуть такі діти в майбутньому, тому батьки і педагоги повинні намагатися не накладати ніяких обмежень на їхній розвиток [1].

Діти з синдромом Дауна мають свій особливий «профіль научуваності» з характерними сильними та слабкими сторонами [3]. Розуміння та врахування цих індивідуальних особливостей значно знизить емоційне напруження самої дитини та її батьків, а також максимально розкриє можливості дитини та допоможе педагогу в організації процесу підготовки дитини до шкільного навчання.

Так, морфогенетична готовність дитини з синдромом Дауна обумовлена, перш за все, станом її здоров'я та рівнем фізичного розвитку. Відомо, що такі діти звичайно менші за своїх ровесників, а їхній фізичний розвиток відбувається повільніше [4].

Окрім особливостей зовнішності, для дітей з синдромом Дауна характерними є певні проблеми зі здоров'ям. Унаслідок низької стійкості до інфекцій вони більше схильні до респіраторних захворювань. Приблизно третина дітей із синдромом Дауна народжується з вадами серця, шлунково-кишкового тракту, а в зв'язку з цим може спостерігатися тенденція до збільшення ваги тіла, що теж негативно відображується на здоров'ї. У деяких дітей може спостерігатися атлантаосьова нестабільність (неправильне положення шийних хребців). Як наслідок, вони схильні до травм хребта при сильному згинанні або розгинанні шиї.

Тому, готуючи дитину до школи, батьки та вихователі, перш за все, повинні звернути увагу на стан її здоров'я, пройти ретельне медичне обстеження. Адже раннє діагностування проблем, дозволить підібрати необхідний рівень фізичних навантажень та уникнути травм й інших проблем зі здоров'ям. Правильна організація режиму діяльності та відпочинку, дієтичного харчування та доступні фізичні вправи допоможуть дитині підтримувати здоров'я на довгі роки навчання.

Крім стану здоров'я, у дитини з синдромом Дауна є певні особливості фізичного розвитку, які теж необхідно враховувати. Так, наприклад, у таких дітей часто спостерігається астигматизм, коротко - або далекозорість, 60-70% дітей у шкільному віці повинні носити окуляри. При цьому, діти з синдромом Дауна, зазвичай, мають хороші здібності до наочного навчання, можуть легко використовувати наочні посібники, знаки, жести в процесі навчання. Ці їх сильні сторони повинні бути використані в процесі підготовки до школи. А для кращого сприймання наочності цим дітям необхідно зменшити відстань до неї, підібрати більший шрифт і використовувати прості та зрозумілі посібники [6].

Багато дітей з синдромом Дауна мають помірне погіршення слуху. До 20% дітей можуть мати сенсоневральну втрату слуху, що обумовлена дефектами розвитку вуха і слухових нервів. Більше 50%, зазвичай, страждають від втрати провідної здатності, що може бути викликана частими інфекціям верхніх дихальних шляхів, які виникають як результат більш маленьких носових синусів і вушних каналів. Крім того ясність слуху також може змінюватися упродовж дня. Тому так важливо перевіряти слух дитини, щоб розуміти ці особливості та не сприймати нестійкість в увазі дитини, як відсутність інтересу чи нерозуміння матеріалу.

Особливістю багатьох дітей з синдромом Дауна є знижений м'язовий тонус і ослаблені зв'язки (гіпотонія), що впливає на розвиток навичок загальної та дрібної моторики. Тому, враховуючи ці особливості дитини, в дошкільному віці в цілому та при підготовці дитини до школи, як і у здорових дітей, обов'язково організувати пальчикову гімнастику та всі види ігрових завдань для розвитку та зміцнення кисті та пальців: малювання, ліплення, ігри з дрібними предметами, конструювання, тощо.

Таким чином, говорячи про морфогенетичну готовність дитини з синдромом Дауна до школи, необхідно особливу увагу звернути на зазначені індивідуальні особливості дитини, з метою врахуванні їх у побудові індивідуального підходу до занять з нею та створення оптимальних умов для її

повноцінного розвитку. Адже саме інклюзія передбачає не пристосування дитини до існуючого навчального середовища, а навпаки, створення таких умов для навчання дитини з особливими потребами, при яких вона могла б повноцінно реалізувати своє право на загальну освіту [9].

Психологічна підготовленість дитини з синдромом Дауна до переходу у загальну школу теж відіграє важливе значення у подальшій її адаптації до нових умов навчання та виховання. Мова перш за все йде про формування бажання та мотивів переходу в школу [2].

Для цього вихователів та батькам необхідно заздалегідь готувати дитину, щоб це не стало для нею надто великим стресом і сформувати чіткий план такої підготовки не менше ніж за один рік. Батьки повинні визначитися, куди піде вчитися їхня дитина, хто буде вчителем, хто ще з її знайомих однолітків буде навчатися в цьому ж класі. Необхідною умовою є відвідування цієї школи, щоб дитина могла познайомитися з її устроєм та з тими людьми, які будуть її підтримувати в процесі навчання: вчитель, корекційний педагог, психолог, логопед, директор. Дитина повинна звикнути до планування шкільних класів, коридорів та інших залів, а також до дороги, що веде до школи [8].

Вихователів і батькам необхідно обов'язково познайомити дитину з правилами шкільного життя, розповісти про шкільну форму та приладдя. Багато дітей з синдромом Дауна швидко звикають до школи, після того, як розуміють розпорядок дня та його правила. Важливим є формування гарного ставлення до школи й інтересу до шкільного життя. Позитивна установка вихователя та батьків, віра в можливості дитини, емоційна та психологічна підтримка – все це сприятиме формуванню внутрішньої позиції школяра та полегшить процес адаптації дитини до шкільного навчання [8].

Інтелектуальна готовність дитини з синдромом Дауна до шкільного навчання теж має свої особливості, які зумовлені її загальним розвитком. Такі діти мають ряд особливостей пізнавальної діяльності: труднощі в запам'ятовуванні нових понять і навичок, у встановленні послідовності дій, в

умінні міркувати, узагальнювати, доводити та концентрувати увагу [7]. Відомо, що головною характеристикою цих дітей є порушення узагальненості сприйняття. Їм потрібно значно більше часу, щоб сприйняти запропонований їм матеріал (картину, текст і тому подібне). Сповільненість сприйняття посилюється ще і тим, що вони важко виділяють головне, не розуміють внутрішнього зв'язку між частинами картинки, персонажами історії та інше. Вони часто плутають графічно схожі букви, цифри, предмети, звуки, слова тощо. Ще однією відмінністю є те, що такі особливі діти не уміють і не можуть інтегрувати свої відчуття - одночасно концентрувати увагу, слухати, дивитися і реагувати і, отже, не мають можливості в окремо взятий момент часу обробити сигнали більш ніж від одного подразника. Вони не вміють вдивлятися, не вміють самостійно розглядати. В учбовій діяльності це призводить до того, що діти без стимулюючих питань педагога не можуть виконати доступне їм розумінню завдання [6].

Дітям з синдромом Дауна властиві труднощі в освоєнні граматичної будови мови, а також семантики, тобто значень слів. Вони довго не диференціюють звуки почутої мови, погано засвоюють нові слова і словосполучення. Відставання в розвитку мови зумовлено комбінацією різних факторів, частина з яких є фізичними, а частина залежить від проблем у сприйманні мови: труднощі бувають як у вимові звуків, так і в правильності граматичних конструкцій. Справа в тому, що навички сприймання у таких дітей розвиваються краще, ніж навички вираження. Тим самим, діти з синдромом Дауна розуміють мову краще, ніж здатні говорити, тому можливості говорити та брати участь у спілкуванні у них бувають обмежені. А як результат, їх інтелектуальний розвиток часто недооцінюється.

Додаткові мовні проблеми у дітей з синдромом Дауна виникають із-за недоліків їх слухової короткотривалої пам'яті і обробки інформації отриманої на слух. Тому, при підготовці такої дитини до школи необхідно орієнтуватися на зорове сприймання більше, ніж на слухове. Коли тільки можливо, їм

необхідна візуальна підтримка і конкретні матеріали для підкріплення усної інформації. Такій дитині необхідно повторювати завдання та обов'язково планувати візуальну допомогу. Говорити з дитиною необхідно обличчям до обличчя, використовуючи прості, знайомі слова та перевіряючи розуміння цих слів. Для кращого сприймання матеріалу дитині з синдромом Дауна необхідно підкріпляти усні завдання текстами, зображеннями з метою розвитку мови. Обов'язковою умовою в підготовці особливої дитини до школи є надання їй можливості говорити перед всією групою дитячого садочку. Для досягнення максимально можливих успіхів в розвитку пізнавальних здібностей, навчанні і соціальній адаптації дітей з синдромом Дауна, необхідно щодня у дитячому садку робити з ними різні вправи по розвитку слуху і зору, організовуючи індивідуальні заняття з логопедом. Під час занять робити акцент на розвиток сприйняття мови і мовної активності [4].

Зазвичай, дітям з синдромом Дауна необхідно більше часу для вивчення та засвоєння нових понять, а тим більше для можливості їх використання в різних ситуаціях. Тому інтелектуальна успішність цих дітей великою мірою буде залежати від різноманітності тих способів, за допомогою яких вихователь та батьки будуть формувати ці поняття, максимально використовуючи конкретні практичні та візуальні матеріали. Необхідно висловлювати конкретні, а не абстрактні концепції, навчати поступово, постійно повторюючи пройдений матеріал. Враховуючи те, що у таких дітей коротший, в порівнянні із здоровими, період концентрації, необхідно під час занять змінювати види діяльності [7].

Виходячи з вище перелічених особливостей, інтелектуальна підготовка до шкільного навчання дітей з синдромом Дауна має спиратись на їх сильні сторони: хороше зорове сприйняття і здібності до наочного навчання, що включає здатність вивчати і використовувати знаки, жести і наочні посібники; здатність вивчити написаний текст і користуватися ним; прагнення копіювати поведінку здорових дітей та вихователя [4].

Завдання соціальної інтеграції стає важливим для будь-якої дитини, що приходить до школи. Діти з синдромом Дауна завжди дуже хочуть робити те ж саме, що їх ровесники, і зазвичай дивляться на них, як на приклад для наслідування правильної соціальної поведінки. Такий зразок соціальної інтеграції, коли інші діти проявляють нормальну очікувану, у відповідності з їх розвитком поведінку, надзвичайно важливий для дітей з синдромом Дауна, внутрішній світ яких більш неузгоджений, і які в соціальному і емоційному аспекті проявляють меншу зрілість.

Проте, для багатьох особливих дітей не достатньо простого наслідування, вони потребують додаткової підтримки і допомоги, що вивчити правила нормальної і прийнятної соціальної поведінки. Тому соціальна підготовка дитини до школи не відбувається одразу чи упродовж одного року, вона триває завжди, коли дитина засвоює нормативні форми поведінки. Дитині з синдромом Дауна необхідно більше часу, щоб вивчити ці норми та правила, але це не свідчить, що дитина з синдромом Дауна обов'язково має проблеми у поведінці. Не існує проблем поведінки, властивих лише особливим дітям. Просто ці проблеми великою мірою залежать від особливостей загального розвитку і як правило вони схожі з тими, що спостерігаються у звичайних дітей більш молодшого віку [2].

Тому, готуючи дитину до переходу в загальну школу, велику увагу слід приділяти з самого раннього віку засвоєнню соціальних норм поведінки та формуванню позитивної реакції на вимоги дорослого. Адже у школі дитині з синдромом Дауна необхідно буде підтримувати дисципліну так само, як і будь-якій іншій дитині. Тому такій дитині обов'язково потрібно заздалегідь познайомитися з розпорядком повсякденного шкільного життя, навчитися відповідати на усні звернення дорослого, навчитися чекати, поступатися, дотримуватися черги та співпрацювати зі своїми ровесниками. Всі ці навички соціальної адаптації і покладені в програму інклюзивної освіти дитини з синдромом Дауна в дошкільних установах. Саме дитячий садочок стає для

особливої дитини тією сходинкою соціального включення в дитячий колектив, яка в подальшому допоможе їй інтегруватися і в шкільний колектив здорових ровесників [9].

Таким чином, в питанні про готовність дитини з синдромом Дауна до навчання в школі дещо по-іншому повинні бути розставлені акценти. Звичайно, всі складові готовності дитини до школи є важливим фактором її адаптації до нових умов шкільного навчання [2]. Проте, завдання інклюзивної освіти якраз і полягає в тому, щоб, зважаючи на особливості загального розвитку та особливості готовності дитини з синдромом Дауна до школи, створити такі умови, які б допомогли їй реалізувати свої сильні сторони і максимально підтримати її щодо слабких характеристик.

Список використаних джерел

1. Гери Банч Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе. – М. Изд-во МБА. – 2008, 85 с.
2. Готовність дитини до навчання К.:Мікрос – СВС. 2003, 112 с. – (Психологічний інструментарій).
3. Елен Р. Даніелс, Кей Стаффод Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. К.: 2000, 255 с.
4. Зигфрид М. Пушел, Бад Фредерикс Обучение в школе и профессиональная подготовка учеников с синдромом Дауна /Владимир. Транзит-Икс:2003, 32с.
5. Интеграция учеников с синдромом Дауна в детский сад и начальную школу /Владимир. Транзит-Икс:2003, 36с.
6. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук, К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с.

7. Медведева Т.П. Развитие познавательной деятельности детей с синдромом Дауна. Пособие для родителей. – 2-е изд. – М.: Монолит, 2010. – 80 с.
8. Создание интегрированного сообщества. Вместе нам лучше. Часть вторая /Владимир. Транзит-Икс:2003, 32с.
9. Тертична Н.А. Соціально-педагогічний супровід дітей дошкільного віку з синдромом Дауна // International journal «FUNDAMENTAL AND APPLIED RESEARCHES IN PRACTICE OF LEADING SCIENTIFIC SCHOOLS». 2017. 24 (6), С. 65–76.

ПРИЧИНИ РЕВНОЩІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Ткаченко Даша Володимирівна

Національний університет «Острозька академія»
Факультет Політико-інформаційного менеджменту
Кафедра психології та педагогіки
м. Острог, Україна

Будь-які стосунки важко уявити без ревнощів. З одного боку вони підживлюють почуття, надають гостроти стосункам. Деякі люди, коли їх ревнують, відчують себе потрібними та бажаними. З іншого боку, часто саме ревнощі стають причиною сварок, розлучень та навіть вбивств. Вони руйнують взаємовідносини між людьми та завдають шкоди самому «ревнивцю» [5]. Ми часто зустрічаємо в суспільстві випадки, коли одна людина слідкує за іншою підозрюючи її у зраді, читає особисті повідомлення, не відпускає партнера на вечірки, де будуть особи протилежної статі тощо [5].

Поняття ревнощів трактується як почуття пристрасної недовіри, сумнівів у коханні та вірності [6]. Варто зазначити, що це коротке і спрощене пояснення передає лише побутове розуміння цього слова. Різні аспекти прояву ревнощів досліджували такі учені як А. Адлер, К. Хорні, З. Фрейд, Е. Фромм, Т. Данилова, Н. Дмитрієва, Ц. Короленко та ін. Так, З. Фрейд виділяє 3 типи проявів ревнощів. Він поділяв їх на конкуруючі, спроектовані та параноїчні. Перші «складаються в основному з печалі, болю через передбачувану втрату об'єкта любові та нарцисичної образи» [8, 219]. У такому підході можна побачити певний страх у почуттях ревнивця, він боїться залишитися на самоті. Спроектовані ревнощі - це підсвідоме бажання у зраді, яке витісняється, тому людина переносить «невірність» на свою «половинку». Третій тип схожий на

другий, але спрямований на осіб своєї статі; вони виконують функцію захисту від гомосексуальних імпульсів.

В концепції «базальної тривоги» К.Хорні розглядає ревності як форму прояву потреби в любові, що допомагає боротися з тією самою тривогою. Невротичними ревності стають тоді, коли виникає бажання нашкодити та усунути не тільки суперника, але й об'єкт любові [3].

Як невід'ємну частину людської афективної сфери, яка виникає із комплексу неповноцінності ревності розглядає засновник індивідуальної психології А. Адлер. «Ревності – це результат сильного і глибокого почуття неповноцінності. Як правило, ревнива людина боїться не втримати свого партнера, і в той самий момент, коли вона хоче керувати ним і впливати на нього, різними проявами ревності вона тільки видає свою слабкість. Досліджуючи прототип такої людини, можна виявити у неї відчуття втрати або позбавлення [1].

Отже, як бачимо, у психоаналітичних концепціях популярною думкою про причину ревності є невпевненість у собі, яка породжує багато страхів і відчуття не важливості.

В. Франкл пропонує розглядати ревності в контексті «еротичного матеріалізму», коли людина сприймає партнера як власність, тому не хоче «ділити» його з кимось іншим. В. Франкл не бачить сенсу в ревності, концентруючи увагу на вірності, яка залежить від того, хто любить [7].

На думку А.Н. Волкової, ревності - це реакція, яка виникає тоді, коли людина відчуває загрозу в розпаді стосунків через суперництво. Вона виділила певні реакції на посилення переживання ревності: інертні психічні процеси; ідеалістичний настрій; виражене власницьке ставлення до речей та осіб; завищена або занижена самооцінка [2].

Розглянувши теоретичні підходи різних вчених можна дійти висновку, що ревності мають різні причини та різний період формування. Хтось

розглядає їх, як вже базове почуття, від якого нам нікуди не дітися, хтось шукає причини формування в дитячих роках.

Ревнощі поділяють на певні типи за мірою їх гостроти та важкості. У загальному виділяють два види ревнощів – патологічні та нормальні. Наприклад, на думку С. Мамонтова, можна виділити чотири види патологічних ревнощів: тиранічні, від ущемлення, привиті, переведені. Люди із тиранічними ревнощами уперті, деспотичні, самовдоволені, дріб'язкові, емоційно холодні і відчужені. Дуже важко їх переконати у власній неправоті, всю відповідальність вони перекладають на інших. Такі люди намагаються прив'язати іншу людину до себе та нав'язати свої цінності. Ревнивість виникає тоді, коли вона відчуває охолодження з боку іншого партнера, що для неї пояснюється невірністю. Ревнощі від власної ущербності, викликані інтровертним почуттям психологічного ущемлення і є долею людей із тривожно-недовірливим характером, невпевнених у собі, що легко впадають у стан відчай, схильних перебільшувати неприємності. Мають велику потребу у любові та увазі, задоволення яких буде постійно їх підтримувати та не давати впадати у відчай. Вони схильні бачити суперника в кожному перехожому через почуття неповноцінності та невпевненості. Відображені ревнощі – це ревнощі від схильності до невірності, що співзвучно з ідеєю З. Фрейда про спроектовану ревнивість. Набуті ревнощі виникають унаслідок набутого досвіду в дитинстві. Якщо дитина росла в атмосфері недовіри або стикалася із зрадою одного із батьків, то сформується зневірливе ставлення до оточуючих і вона буде шукати підтвердження власним переконанням. [4] Також існує інша класифікація ревнощів, а саме: превентивні, реактивні, ретроактивні, тривожні. Превентивні ревнощі характерні людям, які обмежують свободу свого партнера, не відпускають кудись або слідкують. Безпідставні обвинувачення можуть спровокувати об'єкта ревнощів на реальну зраду. Тому ці ревнощі вважаються найбільш руйнівними. На відміну від першого виду, людина, яка відчуває реактивні ревнощі, має докази своїм сумнівам у вірності другої половинки. В

цей час з'являється велика образа та злість, коли викривається правда. Той, хто зрадив, відчуває, що він потрібен. Тому такі відносини мають шанс на відновлення. Ретроактивні відносини говорять самі за себе – людина ревнує до минулого життя партнера, вона вважає себе не вартою стосунків із нею. Тривожні ревності схожі з превентивними, адже також можуть спонукати іншу особу на зраду, але відмінність полягає лише в тому, що людина із таким типом ревностей має психологічні проблеми і не завжди може з ними справлятися [9].

На думку різних психологів на прояв ревностей може впливати вік людини. Чим молодша особа, тим більш властиві їй ці переживання. Це пояснюється поступовим зниженням рівня сексуальності. Старші люди менше переживають, адже їм це стає менш актуально. Рівень важкості та гостроти переживання ревностей можуть бути пов'язані із рівнем культури людини та її оточення. Як зазначає Макаров В.І., особи з високим рівнем культури контролюють власні емоції, вміють відповідати за власні вчинки, здатні опанувати власні пристрасті [5].

Отже, узагальнюючи проведений теоретичний аналіз, можна зробити висновок, що погляди щодо причин виникнення ревностей різняться. Спільним для більшості досліджень є те, що в основі ревностей лежать потреби в любові та увазі. В момент їх незадоволення, людина відчувається покинутою та обманутою.

В перспективі подальших досліджень ми бачимо вивчення когнітивної сфери психіки, яка впливає на перебіг ревностей, пошуку взаємозв'язку із статевою приналежністю людини, специфікою спілкування в стосунках, рівнем та етапом сепарації від батьків. А також узагальненої та систематизованої інформації щодо причин ревностей.

Література:

1. Адлер А. Наука жить ; [Пер. с англ.]. – Київ : PortJ Royal, 1997. - 239 с.
2. Волкова А. Н. Опыт исследования супружеской неверности / А. Н. Волкова // Вопросы психологии. –1989. № 2. С. 100-102
3. Каминін М. І. Теоретичний аналіз феномену ревнощів з позицій сучасної психології / М. І. Каминін // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2015. – №3. – С. 141-149.
4. Люшук А.С, Герасіна С.В. Патологічні ревнощі як ознака психологічного насильства індивіда. Кооперативні читання: 2020 рік : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. мол. уч., Переяслав : ДВНЗ ПХДПУ, 2020. С. 65-73
5. Макаров В.І. Психологічні аспекти ревнощів. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 5 (336), 2020 198. С. 196-205
6. Тофтул М. Г. Сучасний словник з етики. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І. Франка, 2014. – 416с.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М. : Прогресс, 1990.
8. Фрейд З. О некоторых невротических механизмах при паранойе, ревности и гомосексуализме. Собрание сочинений в 10 томах. Том 7. Навязчивость, паранойя и перверсия. – Москва : ООО «Фирма СТД», 2006. – 336 с.
9. 4 види ревнощів: Користь чи шкода для відносин? *Бджола* : веб-сайт. URL : <https://bdzhola.com/news/4-vidi-revnoschiv-korist-chi-shkoda-dlja-vidnosin-> (дата звернення : 13.03.2021)

СОЦІОЛОГІЯ

ПРОБЛЕМА ДЕФІНІЦІЇ «МІСТО»: ПІДСТАВИ ВИЗНАЧЕННЯ МІСТА

Радіонова Людмила Олексіївна

канд. філос. наук, доцент, доцент кафедри філософії і політології

Харківський національний університет міського господарства

імені О. М. Бекетова, м. Харків, Україна

ORCID: 0000-0001-9691-1199

Незважаючи на пильний інтерес дослідників до проблематики міста, саме поняття «місто» дотепер не належить до числа точних наукових термінів. Вивчення проблем життя міста в рамках дослідницького підходу має не довгу історію. На Заході перші основні публікації з проблем генезису та розвитку міст з'явилися на рубежі XIX–XX ст. Німецький географ і етнограф Ф. Ратцель, визначаючи рамки географії людини, назвав містом «довгостроковим скупченням людей і їх осель, що займає значний простір і розташоване в центрі великих комунікацій». Це визначення доповнюється авторськими поясненнями, в яких він протиставляв сільські види діяльності, засновані на землеробстві та тваринництві, міським, що спираються на промисловість і торгівлю. Ратцель протиставляв також сільські індивідуальні, менш щільно розташовані житла, міським. Перші більш розосереджені, другі – більш концентровані. Крім того, вчений уточнював, що при числі жителів менше 2 тис, скупчення людей і осель втрачають міський характер. Таким чином, дослідження Ратцеля включає три елементи, які в тій чи іншій формі знаходяться в основі більшості наступних визначень міста: 1) специфічні види діяльності; 2) накопичення осель; 3) мінімальна межа чисельності населення [1].

Для побудови цілісного уявлення про дефініції, «місто» з точки зору соціологічної науки особливий інтерес представляє визначення М. Вебера. «Дефініції «міста» можуть бути найрізноманітнішими за своїм характером. Загальне для них усіх лише одне: те, що місто є замкнутим (у всякому разі, відносно) поселенням, «населений пункт», а не одне або кілька окремо розташованих жител. У містах (втім, не тільки в містах) будинки тісно – а сьогодні, як правило, стіна до стіни – прилягають один до одного. Зазвичай під словом «місто» мають на увазі, крім названого, ще одну чисто кількісну ознаку: місто – це велике поселення. Саму по собі цю ознаку не можна вважати неточною. З соціологічної точки зору ця ознака міста характеризує його як населений пункт, отже, поселення з тісно прилеглими один до одного будинками, є настільки великим, що в ньому відсутнє специфічне для суспільства сусідів особисте знайомство один з одним» [2]. На це визначення досить часто посилаються дослідники проблеми міста.

Однак не затребуваним виявилось більш важливе визначення, яке М. Вебер обґрунтовує у своїй роботі «Місто», доводячи, що місто сприяє розвитку індивідуальних рис особистості і є, таким чином, інструментом історичних змін. Історично склалося так, що саме місто опинилося місцем накопичення і передачі інформації, з самого моменту свого виникнення, виконуючи найважливіші функції в організації і розвитку суспільства в цілому. Саме місто, в силу своєї специфіки, здатне здійснити на кількісному рівні різку зміну параметрів траєкторії розвитку, названу переходом від одного стану системи до іншого.

Класифікувати концепт «міста» можна по двох вимірах: з точки зору мови (лінгвістики) і з точки зору культури. Місто, згідно словниковим визначенням, «великий населений пункт, адміністративний, промисловий, торгівельний і культурний центр», «населене місце, огорожене і укріплене стіною» [3]. У значенні – «огорожа, кріпосна стіна, лінія укріплень» – слово місто було відомо з XIII ст. В. І. Даль дає наступне визначення: «Місто,

огорожа біля житла, населення / фортеця, укріплене місце всередині селища. Кремль / населене місце, визнане за місто, якому уряд дав міське управління. Місто вживається також у значенні всього суспільства або всіх обивателів міста» [4]. Торгово-промислове місто складалося з декількох з'єднаних укріплень. Основою міста служило центральне внутрішнє зміцнення, яке складалося звичайно із замкнутої кам'яної стіни; це зміцнення носило назву денного граду або дитинця. Кожне таке внутрішнє місто називалося ще кромом.

Поселення, яке виникло за стінами дитинця, в XII–XIII ст. називалося местом – слово, споріднене з українським і польським словом, що означає місто. В Північній Русі це поселення отримало назву посад. Посад оточений огорожею, яка складалася із дерев'яної стіни або земляного валу. Як стіна, так і вал, оперізувалися ровом із зовнішньої сторони. Це зовніше місто називалося окільним або острогом.

Давньоруське дитинець, кром відповідає германському *burg* і пов'язане з поняттям бюргерство. Навколо міст, ззовні, безпосередньо прилягаючи до них, виникали слободи, від того ж кореня, що російське свобода. Слово «місто» (грец. *polis*, лат. *civitas, urbs*) позначало спочатку співтовариство вільних, рівноправних людей, що володіли землею, з підвладної їм областю, а також сам міський центр, який об'єднує городян.

Міста виникали навколо видатних святилищ, монастирів, замків, священних місць, місць паломництва, пам'ятників культури, великих фабрик, копалень, укріплених військових таборів і фортець, морських і річкових перетинів, торгових перехрестях, пагорбах, зручних гаванях, на крутих берегах річки і т. п. При Авраамі первосвященик Малхіседек на скелі спорудив ковчег Завіту (намет-скриню зі священними дарами, жертвним столом і семисвічник) в місті Салем, який завдяки Малхіседеку став називатися Єрусалимом (місто Бога). Місце заснування входило в назву міста як його складова частина або слугувало позначенням історичного ядра міста.

Перші згадки про місто відносяться до IV–III тисячоліття до н. е. Найбільш відомі стародавні торговельні, ремісничі центри: в Месопотамії – Ур, Вавилон; в Єгипті – Мемфіс, Фіви; в Індії – Мохенджо-Даро, Хараппа; в Греції – Спарта, Афіни. У Месопотамії, розташованій в долині Тигру і Євфрату, перші справжні міста з'явилися в середині IV тисячоліття до н. е. На чолі міста стояв або верховний жрець головного міського храму, або ватажок міського ополчення. В XI–XII ст. найбільші міста Європи – Венеція, Флоренція, Рим, Париж, Лондон, Кельн, Новгород і ін.

Перші постійні селища міського типу, зокрема всесвітньо відомий Єрихон, Чатал-Хуюк відносяться до VIII–VII тисячоліття до н. е. Однак справжній початок урбанізації сьогодні датується IV тисячоліттям до н. е. Саме тоді з'явилися перші «мегаполіси», що налічують більше 10 тис. осіб – Ерех і Ерідуду в Месопотамії. За Месопотамією в еру урбанізації вступив Стародавній Єгипет. Однак загального торжества міського способу життя в ту далеку епоху не відбулося. Міста затверджувалися в структурі суспільства з великими труднощами. Вони піднімалися і гинули, а разом з ними гинули цілі пласти культури. Протягом довгих тисячоліть міське населення не перевищувало 3% населення світу. Тільки в Римській імперії воно перевершило 10%. Знадобилося 5,6 тис. років для того, щоб людство знову збільшилася в 10 разів – з 50 млн. в 4 000 р. до н. е. до 500 млн. до 1650 р.

Виникнення міст відносять до епохи переходу від первісно-общинного ладу до рабовласницького, історики і археологи визначають вік перших міст більш ніж в 4 тисячі років (Месопотамія, Єгипет, Індія, Китай). Столиці існуючих на той час держав (Вавилон, Ніневія, Мемфіс і ін.) в період своєї могутності налічували від 100 до 200 тис. жителів. У греко-римську епоху Рим мав уже до 700 тис. жителів, пізніше такого ж розміру досяг Константинополь.

Давньоруські літописи свідчать про існування в Київській Русі в X столітті 25 міст, в XI – 89, в XII – 224, до 1237 році – 271 (в тодішньому розумінні міста). Якщо взяти період Середньовіччя (приблизно X–XV століття),

то географічні точки створення і подальшого розвитку міст визначалися наступними факторами: гора (Berg, burg, borg, вишгород) — Кенігсберг, Страсбург, Гетеборг, Градчани, Кремль, Дитинець – все будувалося на малодоступній височині, що забезпечувало безпеку, хоча і в умовах скупченості; город (англійське town – огорожа, грецьке hortos – жердина, давньо-індійське grhas – будинок, авестійське – дегебо – печера). У походженні цього терміна зафіксовано ту обставину, що місто – це, перш за все, захищене або обгороджене місце; поліс (Міннеаполіс): тут, як і в разі міста–города–печери, ховаються два сенси. З одного боку, в полісі проявляються грецькі полі – багато (звідси – політика або політія), а з другого – тут приховано давньоіндійське рій – насипати вал.

Місто довгий час ототожнювало себе з державою і цивілізацією, розглядаючи всю решту території або як ту, що годує місто, або як ворожу (Рим воював з усім світом, але годувався Лацією, Карфаген жив в світі і торгівлі з усім світом, але ворогував з власним сільськогосподарським хінтерландом).

Нове місто (Newport, Neustadt, Newmarktplatz і т. п.), а по-українськи – посад, слобода, заріччя, поділ – розташовується, як правило, по інший бік річки, на низькому березі, на колишніх луках, пасовищах і городах, буквально вростаючи в них і серед них. Воно з'єднується зі старим містом містком або мостами, не втрачаючи з ним зв'язку, але вбирає в себе всю бурхливість капіталістичного міста, залишаючи старому класичному місту історичну цінність і культурну значимість. Образно кажучи, посад (порт) ситуативний, тимчасовий і метушливий, але робить гроші, кремль (Altstadt) вічний, незмінний, нерухомий, але поглинає капітали.

У пустельних і напівпустельних місцевостях міста виникали в оазисах, де сприятливі природні умови забезпечували концентрацію населення, в першу чергу землеробського. Оазиси з'єднувалися караванними шляхами і перетворювалися в комплексні центри – важливі торговельні пункти, центри ремесел, матеріальної і духовної культури. З'явившись, місто дало потужний

імпульс для розвитку науки і культури, наукових і культурних, державних і політичних структур (згадаємо, наприклад, афінську академію, александрійську бібліотеку і т. д.).

«Містами» в різні епохи і в різних країнах називали явища з дуже різним змістом і розбіжними ознаками, внаслідок чого сучасні урбаністи, або зовсім відмовляються від вирішення відповідної «дефініційної проблеми», або дають місту найрізноманітніші визначення.

В економічному сенсі місто, міське поселення – це перш за все населений пункт, не пов'язаний по переважному роду занять жителів з сільським господарством.

З економіко-географічної точки зору міста виступають місцями осередку промислового виробництва і циркуляції значних мас товарів, що визначає і розвиток в них транспортних функцій.

У соціальному сенсі місто – вид територіальної спільності людей (поряд з селом), що відрізняється високою щільністю розселення, інтенсивними соціальними контактами і гетерогенність складу.

У культурному сенсі місто – осередок духовного життя суспільства, постійно створює і споживає твори мистецтва і літератури, наукові теорії та розробки, освітні проекти, релігійні цінності і ритуали, а також повсякденні норми, традиції і звичаї.

Місто – населений пункт, жителі якого, як правило, зайняті не сільським господарством. Містом називається сконцентрована в одному місці, постійна і відносно велика спільність людей, які не виробляють для себе продуктів харчування. Як правило, місто – це промисловий вузол і великий культурний центр.

Саме ці характеристики, в якості ключових, вказуються в туристичних путівниках, на спеціальних web-сайтах міст і в адміністративних довідниках.

Таким чином, дефініції міста можна згрупувати за такими ознаками: територіально – демографічними, політико-адміністративними, економічними, соціокультурними і соціокультурними.

Зупинимося на тому, що місто – це якісно нові форми об'єднання людей на базі громадських відносин. Відділення міста від села ґрунтується на змінах у виробництві і має власний зміст. Промислові види діяльності іншим чином пов'язані з природою, ніж сільське господарство. Природа не є безпосереднім предметом праці, а реміснича праця може існувати там, де є ринок. З процесом відділення міста від села пов'язано і поділ праці на матеріальну і духовну (фізичну і розумову). Місто більш автономне, має більше можливостей вибору місця виникнення, бо природні чинники чинять на нього менший вплив. Місто більш інтенсивно освоює територію, так як міське виробництво само створює передумови для свого функціонування. Воно концентрує виробничий процес на обмеженій території.

Однак місто – це не тільки нові види діяльності, а й якісно нові форми об'єднання людей не на основі кровних зв'язків, а на базі громадських відносин, тобто зв'язків, створених не природою, а самими людьми, суспільством. Місто стає формою подолання провідної ролі природи в розвитку людства, «елементом», створеним суспільством. У селі ж зберігається переважання природного початку. Освіта міста обумовлена еволюцією форм власності; виникають якісно нові форми зв'язку працівників із засобами виробництва, тобто з'являється працюючий власник – ремісник. Різні форми власності виступають важливим і обов'язковим фактором еволюції як самого виробництва, так і розселення людей. Один з головних принципів виникнення міст – створення економічних і промислових комплексів, розташованих поблизу транспортних вузлів і енергетичних джерел.

У міру розвитку міської культури можна судити про ступінь розвитку культури народу в цілому і окремих громадян. Якщо місто засмічене, неприбране, не впорядковане як середовище комунікативного спілкування

представників різних верств, класів, національностей, воно не тільки не здатне регулювати соціальну дію великих мас людей, а й призводить до всіляких девіацій.

Звичайно, місто як поняття не існує в реальності, якщо мати на увазі, що наука вивчає те, що Платон називав світом ідей, що знаходяться поза емпіричного буття людини, тобто в сучасній інтерпретації – ідеальної сутності, законів розвитку природи і суспільства. Платон, наприклад, говорив про те, що ідеальне місто для нього існує в реальності – це те з міст, яке менше за все буде відрізнятися від зразкового, онтологічно закладеного в іншій, трансцендентальній реальності, що існує як ідея міста в світі абсолютних ідей. У поняттях відбивається сутнісна сторона конкретних емпіричних речей. З точки зору Ф. Хайека, наприклад, такі «речі», як «класи», «суспільства», «держави» – це поняття, які конструюються людьми. Насправді ж існують окремі індивіди, які володіють ідеями і цінностями, що діють на їх основі [5]. У цьому сенсі місто як феномен культури народжується, виходячи із значущості самої ідеї обгородження і соціальної організації простору.

Місто, як складний семіотичний механізм, генератор культури, може виконувати цю функцію лише тому, що являє собою сукупність текстів та кодів, які по-різному влаштовані і гетерогенних, що належать різним мовам і різним рівням. Саме принциповий семиотичний поліглотизм будь-кого робить його полем різноманітних і в інших умовах неможливих семіотичних колізій. Реалізуючи сутичку різних національних, соціальних, стильових кодів і текстів, місто здійснює різноманітні гібридизації, перекодування, семіотичні переклади, які перетворюють його в потужний генератор нової інформації. Джерелом таких семіотичних колізій є не тільки синхронне положення різноманітних семіотичних утворень, а й діахронія: архітектурні споруди, міські обряди і церемонії, сам план міста, найменування вулиць і тисячі інших реліктів минулих епох виступають як кодові програми, постійно заново генеруючі тексти історичного минулого.

Місто – механізм, який постійно породжує своє минуле, що отримує можливість існувати з теперішнім ніби синхронно. В цьому відношенні місто, як і культура, – механізм, що протистоїть часу. Технократичний підхід до міста, на відміну від соціокультурного, призводить до руйнування міста як історично сформованого організму, бо техніка, на відміну від культури, «миттєва», в ній «працює» лише останній тимчасовий шар.

В теорії культури місто повинно бути представлене як певна культурна рефлексія, де людина усвідомлює себе в просторово-архітектурних формах, семантиці міст, вулиць, площ, храмів і т. д. Місто, як і будь-який соціальний організм, перш ніж виникнути в реальному соціальному просторі, проходить легітимізацію в сфері культури. Культура, виступаючи активним формотворчим фактором в соціумі, репрезентує цю ідею.

Таким чином, можна сказати, що ідея, поняття, образ, а в цілому – концепт міста, трансформуючись в результаті історичного розвитку, специфіки національної культури та менталітету людей, виступає активною формотворною силою, окультурюючи соціальний і географічний простір. З одного боку, концепт «місто» містить граничну абстрактність значення, бо в ньому «згасають» всі історичні і специфічні риси різних міст, а з іншого боку, його культурна насиченість, міфологізм і символічність дають можливість індивіду «перекласти» (переінтерпретувати) інваріантні риси міста в форму індивідуальної значимості.

Список літератури:

1. Ратцель Ф. Земля и жизнь. Сравнительное земледевие. В 2-х томах. СПб, АО «Брокгауз-Ефронъ» / пер. под ред. В. Агафонова Т. І. 1905. 737 с.
2. Вебер М. Город. Избранное. Образ общества / М. Вебер. М. : Юрист, 1994. С. 20.
3. Словник української мови : [в 11 т.] / АН УРСР, Ін-т мовознавства імені О. О. Потебні ; редкол.: І. К. Білодід (голова) [та ін.]. Київ : Наук. думка, 1970-1980. Т. 2 : Г-Ж / ред. тому: П. П. Доценко, Л. А. Юрчук. 1971. 550 с.
4. Даль Владимир: Толковый словарь живого великорусског... В 4 томах 1994 г.; М. : Терра. С. 939.
5. Хайек Ф. Познание, конкуренция и свобода: Антология сочинений : пер. с англ. / Фридрих Август фон Хайек ; Сост., пер., предисл. С. Мальцева ; Под общ. рук. К. Большаков. СПб : Пневма. 1999. 288 с.

ФІЛОЛОГІЯ

КЛЮЧОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Бабійчук Інна Василівна

викладач Відокремленого структурного підрозділу «Вінницький торговельно-економічний фаховий коледж Київського національного торговельно-економічного університету»

Лебідь Вікторія Іванівна

викладач Відокремленого структурного підрозділу «Вінницький торговельно-економічний фаховий коледж Київського національного торговельно-економічного університету»

Аналіз педагогічної та науково-методичної літератури демонструє, що критичне мислення набирає силу і зміцнює свої позиції на арені сучасної методики викладання іноземних мов. Однією із вагомих причин цієї популярності – це процес модернізації сучасної освіти, де застосування критичного мислення розглядається як необхідність і одна з головних умов перебудови освіти, починаючи від змісту і закінчуючи освітніми стандартами, а також впровадженням нових прогресивних форм і методів навчання.

Система освіти має на меті розвивати критичне мислення, направляти студента на оволодіння творчими засобами вирішення життєвих проблем, на самоосвіту та самовиховання. На сьогодні педагогічною наукою актуалізована проблема підвищення рівня вмінь в отриманні знань, участь у спільному прийнятті рішень, розвитку логіки аргументації, докази.

Критичне мислення – це винахід американської когнітивної психології, який з'явився ще наприкінці 60-х років XX століття в Америці. Лише тридцять років потому цією ідеєю зацікавилися харківські науковці А. В. Тягло та Т. С. Воропай [4]. Одним із перших застосував термін «критичне мислення» (*critical thinking*) американський вчений Р. Енніс (R. Ennis), який писав: «*A critical thinking means the correct assessment of statements*» (Критичне мислення означає правильну оцінку тверджень) [5]. Але з таким визначенням не погоджується Дж. МакПек (J. E. McPeck), пояснюючи, що необов'язково мати критичне мислення, для того, щоб правильно оцінити твердження [5]. У своїй спільній праці Р. Пітерс (R. T. Pithers) та Р. Соден (R. Soden) підкреслюють той факт, що у науковій літературі термін «критичне мислення» ототожнюють із «добрим мисленням» (*good thinking, thinking well*) [6], що на їх думку помилково.

Запорізький науковець сучасності Сергій Олександрович Терно присвятив цілу книгу темі критичного мислення під назвою «Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти» 2009 року, де надає вичерпну відповідь щодо змісту поняття «критичне мислення»: «Критичне мислення – це здатність використовувати певні прийоми обробки інформації, що дозволяють отримати бажаний результат» [3, с. 5]. Він називає чотири основні риси критичного мислення:

- 1) здатність до логічних висновків;
- 2) схвалення обґрунтованих рішень;
- 3) оцінювання як інформацію, так і розумовий процес;
- 4) спрямованість на результат.

Розрізняють два типи підходів до розвитку критичного мислення: *особистісний* та *підхід за допомогою розвитку читання і письма*. Другий підхід вважається більш дієвим, який був розроблений низкою вчених, таких як С. І. Заїр-Беком, Дж. Стілом, К. Мередитом та Ч. Темплом: «Педагогічна технологія розвитку критичного мислення за допомогою читання і письма»,

«так як одним із найважливіших завдань навчання іноземної мови є формування умінь правильно мислити і міркувати. Мовлення і мислення пов'язані між собою. Не можна розвивати мислення, не розвиваючи мову» [1, с. 33].

В основі технології лежать базові процеси: читання і письмо, за допомогою яких ми отримуємо і передаємо інформацію, отже, необхідно навчити студентів ефективно читати та писати. Мова йде не про первинне навчання письма і читання, як це відбувається у початковій школи, а про вдумливе, продуктивне читання, у процесі якого інформація піддається аналізу і синтезується за значенням. За допомогою письма людина рефлексує, розмірковує про ті відомості, які вона отримала під час читання, тому ефективність цих двох процесів взаємозалежна. Технологія «Розвиток критичного мислення через читання та письмо» розроблена американськими педагогами Дж. Стіл, К. Мерідітом і Ч. Темплом. Вона логічна, так як її етапи відповідають закономірним етапам когнітивної діяльності особистості [2].

Головною педагогічною умовою формування критичного мислення є реалізація системного підходу до формування, тобто конструювання системи формування критичного мислення, завдяки якій формування критичного мислення студентів у процесі навчання буде ефективним, якщо: актуалізуються пізнавальні мотиви, що стимулюють розумову діяльність; розроблена система завдань, спрямована на формування критичного мислення студентів; створюється навчально-дослідницька сфера, яка орієнтує студентів на критичне сприйняття інформації, висунення гіпотез. Одним із засобів формування критичного мислення називають проектну методику, від якої ми очікуємо високих результатів у ході дослідження.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
2. Мередит К., Стил Дж., Темпл Ч. Критическое мышление. Пос. 1-VIII//Подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для Критического мышления». – М.: Изд-во «ИОО». – 1997-1999. – 178 с.
3. Терно С. О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. – Запоріжжя: Просвіта, 2009. – 268 с.
4. Тягло А. В., Воропай Т. С. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века. – Х.: Изд-во Ун-та внутренних дел, 1999. – 284 с.
5. McPeck J. E. Critical thinking and education. – Routledge, 2016. – 174 p.
6. Pithers R. T., Soden R. Critical thinking in education: A review //Educational research. – 2010. – Т. 42. – №. 3. – С. 237-249

УДК 811.161.2'373.7

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ З КОМПОНЕНТОМ „ЧИСЛО” В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Степан Сеньків

кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Україна, Дрогобич)
senkivstepan@ukr.net

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3588-4611>

Research ID: T-2629-2018 <http://www.researcherid.com/rid/T-2629-2018>

(науковий керівник)

Леся Дзиньора

студентка філологічного факультету Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка (Україна, Дрогобич)
ldzynora@i.ua

Постановка проблеми. Мова як засіб самоідентифікації нації є основним чинником консолідації певного соціуму, зберігаючи і передаючи з покоління в покоління культурно-історичні цінності. Самобутність мови та її національна специфіка яскраво виявляються у фразеологізмах, які втілюють досвід українського народу, його сприйняття світу, його вірування, повір'я, обряди, є зашифрованою інформацією про навколишній світ, людину, її емоції та вчинки. Фразеологізмом з його характерною ритмомелодикою та граматичною відшліфованістю можна замінити багатослівне висловлювання чи надати йому емоційно-експресивної барви. Важливе місце, зважаючи на символіку чисел в українській звичаєвості, займають фразеологічні одиниці з компонентом

„число”. Виявити закономірності сполучуваності слів у фразеологізмах з компонентом „число”, які виникли із синтаксично вільних словосполучень, та з’ясувати зв’язки між словами, які піддавалися смисловій деактуалізації через послаблення чи втрату граматичних зв’язків, допоможуть моделі, які характерні для української мови.

Аналіз досліджень. У працях Шарля де Баллі [3] започатковано фразеологію як лінгвістичну дисципліну. Його теорія лягла в основу концепції В. Виноградова [5], а пізніше продовжена у працях послідовників вченого. В українській лінгвістиці саме у працях О. Потебні [10] вперше осмислено сутність фразеологізму. У розвиток української фразеології помітний внесок зробили праці таких відомих вчених, як: А. Алефіренко [2], Л. Авксеньєв [1], М. Демський [7], А. Івченко [8], Ф. Медведєв [9], Ю. Прадід [11], Л. Скрипник [13], В. Ужченко [15] та інші.

Незважаючи на незгодженість щодо найменування основної одиниці фразеології, відмінності у визначеннях поняття (більше двадцяти), які залежали від основних ознак фразеологізму (семантична цілісність, відтворюваність, метафоричність, стійкість, нарізнооформленість та інші), в українському мовознавстві таки вдалося наблизитись до формулювання універсального визначення поняття „фразеологізм”. Таким вважаємо визначення поняття М. Демського, де фраземою є „така окрема самостійна одиниця мови, яку характеризують фраземне значення, компонентний склад і граматичні категорії та яка виконує номінативну функцію, а разом з нею характеризує названий предмет чи його динамічні або статистичні ознаки” [7, 11].

Попри чималу кількість праць з української фразеології, незгодженими залишаються питання детального опису фразеологічного багатства української мови, зокрема і фразем із компонентом „число”, що є лише фрагментом від усєї скарбниці фразеосвіту українського народу.

Окремі аспекти функціонування числівника у фразеологізмах та фразеологічна синонімія з нумеративним компонентом в українській мові були

об'єктом аналізу В. Герасимчук [6], І. Прядко [12]. Проте актуальною на сьогодні залишається проблема сполучуваності слів у багатоконпонентних фразеологізмах, що дозволить встановити загальні закономірності сполучуваності слів у фразеологізмах української мови із числовим значенням.

Мета нашого дослідження – виявити фразеологізми із компонентом „число” в українській мові, з'ясувати сполучувальні можливості слів у дво- та багатоконпонентних фразеологізмах та побудувати моделі фразем із компонентом „число” в українській мові. Аналіз проведено на основі фразеологічного словника української мови (Фразеологічний словник української мови: В 2 кн. / Уклад.: В. М. Білоноженко та інші. – К.: Наукова думка, 1993.) [16].

Виклад основного матеріалу. Як показують спостереження, у сучасній українській літературній мові виявлено дво-, три-, чотири- та п'ятикомпонентні фраземи із компонентом „число”.

Для з'ясування закономірностей сполучуваності у фразеологізмах із компонентом „число” умовно виокремлюємо слова (як самостійні, так і службові), які беруть участь у творенні фраземи, де N – іменник, A – прикметник, P – займенник, V – дієслово, Nm – числівник, Ad – прислівник; C – сполучник, Pr – частка, Ps – прийменник.

У „Фразеологічному словнику української мови” зафіксовано 28 двокомпонентних фразеологічних одиниць з компонентом „число”.

Таблиця № 1

Двокомпонентні моделі фразеологічних одиниць

№ п/п	Структура сполук				
	A	Nm		C	Ps
1 компонент	A	Nm		C	Ps
2 компонент	Nm	N	Nm	Nm	Nm
Всього	1	21	1	1	4

Найчисельнішими серед них є такі двокомпонентні сполуки, коли першим компонентом є числівник, а другим виступає іменник NmN (21) та із

першим компонентом прийменником, а другим числівником PsNm (4) (*один чорт, сто лих, одним словом, перша скрипка, дев'ятий вал; від нуля, за двох*).

Виявлено поодинокі випадки таких двокомпонентних моделей: ANm (1) (*абсолютний нуль*), NmNm (1) (*одним один*), CNm(1) (*мов орли*).

Першим компонентом у фразеологічних одиницях з компонентом „число” можуть виступати прикметники, числівники, сполучники та прийменники. Другим компонентом у фразеологічних одиницях з компонентом „число” можуть виступати іменники (21) та числівники (7). Не виступають першими компонентами прислівники, займенники, іменники, дієслова та частки, а другими – прислівники, займенники, прикметники, дієслова, прийменники, сполучники та частки. Найчисельнішою є модель „порядковий числівник + іменник” із узгодженням як зв’язком слів у словосполученні.

У „Фразеологічному словнику української мови” зафіксовано такі трикомпонентні сполуки, першим компонентом яких є іменник (N): NNmN, NPsNm; дієслово (V): VPsNm, VNmN; займенник (P): PPsNm; числівник (Nm): NmNN, NmNAd, NmNV, NmPsN, NmPsNm, NmNmA; частка (Pr): PrNmN та прийменник (Ps): PsNP, PsNmN. Всього зафіксовано 106 трикомпонентних фразеологічних одиниць.

Таблиця № 2

Трикомпонентні моделі фразеологічних одиниць

№ п/п	Структура сполук													
	N		V		Nm						Ps		P	Pr
1					N	N	N	Ps	Ps	Nm	N	Nm	Ps	Nm
2	Nm	Ps	Nm	Ps	N	N	N	Ps	Ps	Nm	N	Nm	Ps	Nm
3	N	Nm	N	Nm	N	Ad	V	N	Nm	A	Nm	N	Nm	N
Всього	1	1	7	1	6	1	2	1	6	1	1	70	1	7

Найчисельнішими серед них є такі трикомпонентні сполуки, коли першим компонентом є прийменник PsNmN (70) (*на чотири боки, в одну душу, з першого кілка, за сімома печатками, в один миг, в десятому коліні, без третьої клітки, у двох словах, у три скоки, в одній упряжці*). Рідше

вживаються трикомпонентні сполуки, коли першим компонентом є дієслово VNmN (7), частка PrNmN (7), числівник із другим прийменником NmPsNm (6) та числівник із другим компонентом іменником NmNN(6) (*грати першу скрипку, вигнати сім потів, хоч одним боком, не один день, хоч одним оком, як одна година; одного гніздечка пташка, дві сторони медалі, одне до одного, один в один*). Виявлено поодинокі випадки таких трикомпонентних моделей: NmNV (2), NNmN (1), NPsNm (1), VPsNm (1), PPsNm (1), NmNAd (1), NmPsN (1), NmNmA (1), PsNNm (1). Першим компонентом у фразеологічних одиницях можуть виступати такі частини мови як іменник, дієслово, займенник, числівник, частка і прийменник, а другим – найчастіше виступають числівники (86), іменники (10), прийменники (10). Третім компонентом в усіх трикомпонентних фразеологічних одиницях найчастіше виступають іменники (93), числівники (9), рідше дієслова (2), прикметники (1) та прислівники (1). Найчисельнішою є модель „прийменник + числівник + іменник” із узгодженням як зв’язком слів у словосполученні.

У „Фразеологічному словнику української мови” виявлено такі чотирикомпонентні сполуки, першим елементом яких є іменник (N): NPsNmN; числівник (Nm): NmNPsN, NmNNmN, NmNAN; дієслово (V): VNmCP, VPsNmN; (із самостійними частинами мови) та частка (Pr): PrNmPsNm, PrNmPrNm, PrNmAN, PrPNmN, PrVNmN, PrPsNmN; прийменник (Ps): PsNmNV, PsNNmN (із службовими частинами мови). Всього у словнику української мови зафіксовано 38 чотирикомпонентних фразеологічних одиниць.

Таблиця № 3

Чотирикомпонентні моделі фразеологічних одиниць

№ п/п	Структура сполук													
	N	Nm			V		Pr						Ps	
1	Ps	N	N	N	Ps	Nm	Nm	Nm	Nm	V	Ps	P	Nm	N
2	Nm	Nm	A	Ps	Nm	C	Ps	Pr	A	Nm	Nm	Nm	N	Nm
3	N	N	N	N	N	P	Nm	Nm	N	N	N	N	V	N
Всього	1	2	2	5	13	1	2	2	2	1	1	2	3	1

Найчисельнішими серед них є такі чотирикомпонентні сполуки, коли першим компонентом є дієслово VPsNmN (13) та із першим компонентом числівником NmNPsN (5) (*гнутиця в три біди, дати під сьоме ребро, стригти під одну гребінку, товктися на одному місці, десята вода на киселі, три чисниці до смерті*). Рідше вживаються такі чотирикомпонентні сполуки, першим компонентом яких виступає прийменник PsNmNV (3) (*в одну дудку грати, в одній команді грати, в сто очей дивитися*). Виявлено поодинокі випадки таких чотирикомпонентних моделей фразеологізмів: NmNNmN (2), NmNAN (2), PrNmPsNm (2), PrNmPrNm (2), PrNmAN (2), PrPNmN (2), NPsNmN (1), VNmCP (1), PrVNmN (1), PrPsNmN (1), PsNNmN (1) (*десята вода на киселі, десята стиця в колесі, ні на один крок, ні одна жива душа, не мати третьої клепки, як дві каплі води, як свої п'ять пальців, палиця з двома кінцями, співати однієї і тієї, від горшка два вершка*). Першим компонентом у чотирикомпонентних фразеологічних одиницях можуть виступати іменники, числівника та дієслова, а також прийменники та частки.

Другим компонентом в усіх чотирикомпонентних фразеологічних одиницях найчастіше виступають прийменники (15), числівники (10) та іменники (10), займенники (2), дієслово (1). Третім компонентом в усіх чотирикомпонентних фразеологічних одиницях найчастіше виступають числівники (21) та прийменники (7), рідше прикметники (4), іменники (3),

частки (2) та сполучник (1). Четвертим компонентом в усіх чотирикомпонентних фразеологічних одиницях найчастіше виступають іменники (30), числівники (4), дієслова (3) та займенник(1).

Не виступають другими компонентами прислівники та прикметники, сполучники та частки, третіми – дієслова, числівники, займенники, а четвертими – прикметники, прислівники та службові частини мови. Найчисельнішою є модель „дієслово +прийменник + числівник + іменник” із узгодженням як зв’язком слів у словосполученні.

У Фразеологічному словнику української мови зафіксовано такі п’ятикомпонентні сполуки, першим елементом яких є іменник N (іменник): NNPsNmN, NNmCPsN; числівник (Nm): NmPsNmPrV, NmNmPsNV; дієслово (V): VNmNPsN; частка (Pr): PrNmNPsN, PrNmNNV, PrNmNPrV, PrPsNmPsN та прийменник (Ps): PsNmNNV. Всього у словнику української мови зафіксовано 10 п’ятикомпонентних фразеологічних одиниць.

Таблиця № 4

П’ятикомпонентні моделі фразеологічних одиниць

№ п/п	Структура сполук									
	N		Nm		V	Pr				Ps
1										
2	Nm	N	Nm	Ps	Nm	Nm	Nm	Nm	Ps	Nm
3	C	Ps	Ps	Nm	N	N	N	N	Nm	N
4	Ps	Nm	N	Pr	Ps	Ps	N	Pr	Ps	N
5	N	N	V	V	N	N	V	V	N	V
Всього	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Найчисельнішими серед них є такі п’ятикомпонентні сполуки, коли першим компонентом є частка, а другим компонентом числівник (3) (*не один пуд солі з’їсти, хоч по три за цибулю*). Виявлено поодинокі випадки таких п’ятикомпонентних моделей фразеологізмів: NNPsNmN (1), NNmCPsN (1), NmPsNmPrV (1), NmNmPsNV (1), VNmNPsN (1), PrPsNmPsN (1), PsNmNNV (1) (*пара чобіт на одну ногу, як п’яте колесо до воза, стояти однією ногою в*

могили, раз, два і в дамках, один від одного недалеко відбіг, за сім верств киселю їсти, один одному на голову лізе).

Першим компонентом у фразеологічних одиницях можуть виступати частки (4), іменники (2), числівники (2), дієслово (1) та прийменник (1). Другим компонентом найчастіше виступають числівники (7), рідше прийменники (2) та іменник (1). Третім компонентом у фразеологічних одиницях можуть виступати іменники (5), числівники (2), прийменники (2) та сполучник (1). Четвертим компонентом у таких структурах виступають найчастіше прийменники (4) та іменники (3), а четвертим компонентом найчастіше виступають іменники (5) та дієслова (5).

Не виступають першими компонентами прикметники, займенники, прислівники та сполучники а п'ятими – прикметники, числівники, займенники, прислівники та службові частини мови.

Висновки. Отже, у сучасній українській мові серед фразеологічних одиниць з компонентом „число” можна виділити дво-, три-, чотири- та п'ятикомпонентні фрази. Всього у „Фразеологічному словнику української мови” зафіксовано 28 двокомпонентних фразеологічних одиниць з компонентом „число”. Найчисельнішими серед них є такі двокомпонентні сполуки, побудовані за моделлю: „числівник + іменник” та „прийменник + числівник”. Фразеологічний словник фіксує 106 трикомпонентних фразеологічних одиниць, найчисельнішими серед яких є такі трикомпонентні сполуки, побудовані за моделлю: „прийменник + числівник + іменник”, „дієслово + числівник + іменник”, „частка + прийменник + іменник” та „числівник + іменник + іменник”. Словник української мови фіксує 38 чотирикомпонентних фразеологічних одиниць, найчисельнішими серед яких є такі чотирикомпонентні моделі: „дієслово+ прийменник + числівник + іменник”, „числівник + іменник + прийменник + іменник”. Виявлено у словнику тільки 10 п'ятикомпонентних фразеологічних одиниць з компонентом „число”.

Список літератури

1. Авксеньєв Л. Г. Сучасна українська мова. Фразеологія. – Харків: Вища школа, 1983. – 137с.
2. Алефіренко М. Ф. Теоретичні питання фразеології. – Х.: Вища школа, 1987. – 134 с.
3. Балли Ш. Французкая стилістика. – Москва, Изд-во иностран. лит., 1961. – 394с.
4. Білоноженко В. М., Гнатюк І. С. Функціонування та лексикографічна розробка українських фразеологізмів. – К.: Наукова думка, 1989. – 156с.
5. Виноградов В. В. Из истории русской лексики и фразеологии // Доклады и сообщения Ин-та языкознания Н СССР. – Вып. 6. – Москва, 1954. – С. 3-22.
6. Герасимчук В. Числівник у фразеологічних зворотах// Дивослово. – № 5. – 2012. – С. 38-43.
7. Демський М. Т. Українська фраземіка: дериваційна база, семантико-граматичні особливості. Монографія / Упор. О. Демська, М. Яким. – Дрогобич: Посвіт, 2019. – 340с.
8. Івченко А. Українська народна фразеологія: ономазіологія, ареали, етимологія. – Х.: Фоліо, 1999. –304 с.
9. Медведєв Ф. П. Українська фразеологія: Чому ми так говоримо? – Харків: Вища школа, 1977. – 231с.
10. Потебня А. А. Из записок по теории словесности. – Х., 1905. – 652с.
11. Прадід Ю. Ф. Фразеологічна ідеографія (проблематика досліджень). – К.; Сімферопіль, 1997. – 252 с.
12. Прядко І. А. Фразеологічні синоніми з нумеративним компонентом в українській мові / І. А. Прядко // Лексикографічний бюлетень: збірник наук. праць / НАН України, Ін-т укр. мови; [редкол.: В. Німчук, О. Тищенко, О. Демська-Кульчицька, А. Бурячок, К. Городенська та ін Прядко.]. – Київ., 2006. – Вип. 13. – С. 195-199.

13. Скрипник Л. Г. Фразеологія української мови. – К.: Наук. думка, 1973. – 248с.
14. Ужченко В. Д., Авксентьев Л. Г. Українська фразеологія: Навч. посібник для філол. фак. ун-тів. – Харків: Основа, 1990. – 167с.
15. Ужченко В. Д., Ужченко Д. В. Фразеологія сучасної української мови: Навч. Посіб. – К.: Знання, 2007. – 494с.
16. Фразеологічний словник української мови: В 2 кн. / Уклад.: В. М. Білоноженко та інші. – К.: Наукова думка, 1993.

ФІЛОСОФІЯ

ОСОБЛИВОСТІ ДЕСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

Тюлькін О.В.

студент магістрант Історико-філософського факультету Київського
університету ім. Бориса Грінченка.

Соціально-психологічна структура особистості містить в собі основу поведінки людини, яка сформувалася відповідно під впливом багатьох різних зовнішніх і внутрішніх чинників. Інколи, результатом цих акумуляційних процесів, стає прояв складних поведінкових патернів. Ці прояви, мають пряме відношення у формуванні позитивних і негативних наслідків в соціокультурному просторі. Наприклад, вони відображаються на якості міжособистої комунікації людей в суспільстві.

Крім цього, подібні прояви характеризують нашу з вами модель поведінки. Одна із таких – це деструктивна поведінка. За головну тенденцію деструктивної поведінки відповідає закладений в людину природою механізм, який викликає психологічну реакцію, направлену спрямувати нас на руйнування функціонуючих структур. [1, с 1.] До нас вивченням цієї тематики займалися науковці з різних галузей знань, такі як: Є. Дюркгейм; Ф. Гальтон; А. Адлер; Е. Фромм та ін. Саме їх творча і наукова діяльність посприяла процесу дослідження феномену деструктивності та її форм.

В процесі дослідження окремих особливостей деструктивної людської поведінки, можна припустити, що її сутність починає проявлятися ще з раннього дитинства. Візьмемо ті випадки, коли маленька дитина руйнуючи побудовану з іграшок конструкцію, отримує задоволення від цього і в

результаті тягне повторювати процес руйнації знов. Цей випадок не є негативним, але показує нашу зацікавленість не тільки в створенні чогось, а і руйнації його.

До цього, ще відносяться більшість явищ, які мають психосоматичну природу. Наприклад, розбитий посуд в результаті емоційного сплеску або процес нищення старих предметів (меблі під час ремонту), що подібно ритуалу, де руйнація йде перед циклічним відновленням. Ці два приклади, зображують наявні елементи деструктивної поведінки у звичайному буденному житті. Що зазначає тісний зв'язок індивіда з його природною сутністю.

Іншим проявом відповідної поведінки, являється незвичне бажання змінити власний вигляд, образ. Подібною практикою сьогодні займаються підлітки; юні особи; люди, що просто хочуть зробити нововведення у своєму житті. Якщо розцінювати зовнішність, як структуру, то подібні дії набувають ширшого значення. А назвати, ці прояви негативним явищем не можна, хоч подібна практика, інколи символізує знецінення первинного образу людини, первинної структури, що так само не є позитивним для соціокультурного простору, який тримається на давніх антропогенних передумовах будівництва стародавніх поселень.

Паралельно розкриваючи прояви деструктивної поведінки, доцільним сказати, що подібна поведінка виділяє себе з поміж звичайних станів людини протягом дня. Частим явищем є, така діяльність, що виходить за межі встановлених норм. Спорідненим типом поведінки з деструктивним є девіантна поведінка. Майже завжди, ці два стани досліджуються одночасно, щоб розкрити сутність один одного. Девіантна, тобто неординарна форма відношення індивіда чи групи індивідів (соціальна група) до норм, цінностей, порядків встановлених культурою (суспільством).

Відбується формування відхилень у свідомості людини, після чого соціальний порядок, загальні норми перестають означати для неї певною цінністю, яка служить для підтримання взаємовигідного існування. [2]

Безпосередня внутрішня інструкція, як біологічний інстинкт або апріорне знання, потребує від нас жити в соціумі, але прояв деструктивності, поставляє перед нами випробування. Чи стане держава, як соціокультурний простір на шляху перед людьми, якими рухає деструктивна поведінка? В першу чергу, може страждати соціалізація, що приведе до стратифікації суспільства. Відбудеться конфлікт між різними суб'єктами, що між собою контактують. Наприклад, протизаконна чи антиморальна діяльність, створена різними мотиваційними каталізаторами.

Досліджуючи детальніше цю проблематику, згадаємо, що люди у своїй підсвідомості налічують багато скритих алгоритмів (макроси, скрипти, патерни), що спонукають до певної реакції, діям, вони можуть активізуватися під впливом згаданих раніше зовнішніх і внутрішніх чинників.[4.] Дивлячись, як люди по-різному реагують і поведуться на масових протестах, приходиш до узгодження, що в цьому є певна причина(Напр. спонтанна деструктивність).

Отже, в когось ідеологічна складова грає головну мотиваційну силу, дехто проявляє солідарність щодо інших. Знаходяться ті, хто стоять за благу ціль, але є такі, хто стоять із-за жаги до бунту проти системи, структури. Дехто скаже, що в них «запальна кров», але ми розуміємо, що завжди існують наукові ознаки, яких безліч, усі вони в сукупності потенційна сила. В цьому випадку деструктивна поведінка наділяє людину приглушеним відчуттям спокою, тому і проявляється «жагуче» бажання бути приналежним до соціальних зрушень. Як одна із вірогідних причин цього явища – надлишок психологічної енергії. Друга причина бажання бути корисним, проявити свою роль в цьому процесі. Цю умову висунув Дейл Карнегі в роботі «Як завойовувати друзів і впливати на людей».

Лисак І.В. писав: «Характерной особенностью лиц, склонных к деструкции, является чрезмерная эмоциональность, которая нередко превалирует над рациональным восприятием действительности.» [5, с 26-27.] Визнаючи об'єктивність виказування автора, додамо, що емоційність, так само

як внутрішньо психологічні та біологічні показники відіграють ключову роль в проявленні деструктивної поведінки.

Таким чином, особливість деструктивної поведінки в соціокультурному просторі полягає в тому, яке місце, вона займає в існуванні цього простору. Можна сказати, що вплив цієї поведінки, завжди має відображення в проблемних ситуаціях, які проявляються в суспільстві, спочатку окремо перед індивідом або одразу в масовій свідомості.

Разом з цим в процесі дослідження феномена деструктивної поведінки було встановлено, що є реальні аспекти, які втілюють в життя причини, які перешкоджають нормальному людському існуванню, а соціальні факти констатують природу цих причин в їх протистоянні певним структурним елементам.

Список використаних джерел

1. Куликов В.Б., Злоказов К.В. научная статья «Деструктивное поведение: теоретико-методологический аспект», / Текст научной статьи по специальности «Психологические науки» 2006 г, – 89-92 с.
2. Социология: Энциклопедия.— Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. 2003.
3. Електронний ресурс, режим доступу URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/psychology/28647/>
4. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. М.: Изд-во Политической литературы, 1992.
5. Лысак И.В. Философско-антропологический анализ деструктивной деятельности современного человека. Ростов-на-Дону – Таганрог: Изд-во СКНЦ ВШ, Изд-во ТРТУ, 2004. – 160 с.
6. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.

Самостійне електронне текстове
наукове періодичне видання комбінованого використання

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ, СОЦІАЛЬНИХ ТА ПОВЕДІНКОВИХ НАУК: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Матеріали

**I Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції
(м. Київ, 24 березня 2021 року)**

I Міжнародна науково-практична інтернет-конференція
«Актуальні питання гуманітарних, соціальних та поведінкових наук:
теоретичні та прикладні дослідження»
(м. Київ, 24 березня 2021 р.)

Адреса оргкомітету та редакційної колегії:

м. Київ, Україна

E-mail: conference@openscilab.org

www.openscilab.org