

© Недопитанська С. М.

Відтак, поставлене британським соціальним філософом питання «Що таке вільний англієць сьогодні?» стосується, можливо, навіть більшою мірою, ніж його Батьківщини, країн, які перебувають у стані соціальної та пов'язаної з цим політичної, економічної невизначеності. Країн, де поки що немає цілісної системи визначення критеріїв пріоритетів. На наш погляд, від відповіді, ким є сьогодні сучасний українець, чи гарантовані права його самореалізації й розвитку, чи є він вільним у своєму мисленневому й буттєвому просторах, багато в чому залежить і визначення пріоритету як форми рефлексивного осмислення національно-державних модернізаційних та трансформаційних проектів.

Саморефлексія українця (принагідно зазначимо, що сказане далі стосується не лише наших співвітчизників, а є характеризуючою ознакою громадян всіх країн з демократичним устроєм, що розвивається) на новітньому історичному етапі постає базисною категоріальною одиницею визначення модернізаційних та трансформаційних пріоритетів, адже виступає у ролі орієнтиру й в сенсі рефлексивного визначення громадянами країни її історії, сьогодення, перспективи. Від рефлексійно-індивідуальної, але такої, що має згодом всі можливості оформитися в соціальний зріз поглядів, думок, концептуальних ідей, відповіді на питання, що і чому саме було в нашому минулому гідне уваги й поваги, а від чого слід рішуче відмовитися, також багато в чому залежить формування констант майбутніх близькоперспективних та далекосяжних пріоритетів.

Отже, підсумовуючи, зазначимо, що при рефлексивному осмисленні феномену пріоритету, на наш погляд, необхідно враховувати саму сутність рефлексії як такої, адже вона знаходиться в основі індивідуального сприйняття як мисленневої, так і буттєвої реальностей, а отже — справляє провідний вплив на формування доміантних засад розуміння особистістю себе самої та реальності й близьких та далекосяжних перспектив поступу. Вказана ціннісно-сміслова універсалія є константною як для вітчизняного, так і для загальноєвропейського розуміння цього спектру проблем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Брокгауз Ф. Энциклопедический словарь : современная версия [Текст] / Ф. Брокгауз, И. Эфрон. — М. : Эксмо, 2002. — 672 с.
2. Гобгауз Л. Держава та індивід [Текст] / Л. Гобгауз // Лібералізм : антологія. — К., 2002. — С. 675–685.
3. Гобсон Д. Перспективи лібералізму [Текст] / Д. Гобсон // Лібералізм : антологія. — К., — 2002. — С. 685–687.
4. Сковорода Г. Пізнай в собі людину [Текст] / Г. Сковорода. — Львів : Світ, 1995. — 528 с.
5. Тетчер М. Свобода та обмежене врядування [Текст] / М. Тетчер // Консерватизм : антологія. — К., 2008. — С. 725–739.
6. Тетчер М. Я вірю [Текст] / М. Тетчер // Консерватизм : консервативна традиція політичного мислення від Едмунда Берка до Маргарет Тетчер : антологія. — К., 2008. — С. 422–430.

Недопитанська С. М. — аспірантка кафедри філософії природничо-наукових факультетів Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

УДК: 162.2

ГРА — ДЖЕРЕЛО РОЗВИТКУ СИСТЕМНОГО ТА ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Досліджується застосування системно-параметричного аналізу до гри — джерела розвитку системного та логічного мислення дітей дошкільного віку.

Ключові слова: *гра, системний підхід, системно-параметричний аналіз, мислення, логічне мислення, системне мислення, логіка.*

ИГРА — ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ СИСТЕМОГО И ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Исследуется применение системно-параметрического анализа к игре — источника развития системного и логического мышления детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: *игра, системный подход, системно-параметрический анализ, мышление, логическое мышление, системное мышление, логика.*

GAME — THE SOURCE OF DEVELOPMENT OF SYSTEMATIC AND LOGIC THINKING OF SCHOOL-AGE CHILDREN

The use of system-parametric analysis of the game as source of systematic and logical thinking of preschool children is investigated.

Key words: *game, system approach, system-parametric analysis, thinking, logical thinking, system thinking, logic.*

Постановка проблеми. Інформатизація світового простору, розквіт інтернет-комунікативних технологій, підвищення рівня творчої активності, проблеми автоматизації виробництва, моделювання на електронно-обчислювальних машинах тощо передбачають наявність у працівників більшості сучасних професій досить розвинуеного вміння чітко й послідовно аналізувати процеси, високого рівня розвитку інтелекту та мислення. Це зумовлює нові вимоги до освіти, в тому числі і дошкільної. Доведено, що основи логічного мислення формуються у старшому дошкільному віці. Провідною діяльністю і моделлю життя дошкільників є гра. У педагогічній, психологічній науці ретельно вивчена структура логічного мислення у дітей, досліджені особливості формування логіко-математичної компетентності дітей старшого дошкільного віку, запропонована низка ігор, завдань щодо розвитку логічного мислення. Однак, на нашу думку, в філософській, педагогічній літературі не вистачає системно-параметричного аналізу розвитку логічного мислення дітей, який здійснюється через гру. Дослідження ігор, що розвивають логічне мислення з погляду системно-параметричного аналізу, надасть можливість дослідити зв'язок системного методу із логікою дитини, виявити суть системного мислення дітей, а також порівняти логічне мислення із мисленням системним. Важливо педагогам, батькам самим зрозуміти системну суть гри. Гра виховує логічне мислення, а також вона являється джерелом мислення системного.

Предметом дослідження статті є вивчення логічного та системного мислення у дітей дошкільного віку і дослідження ігор, що розвивають логічне, а також системне мислення дітей.

Мета дослідження — виявлення зв'язку логічного мислення і системи, співзв'язання системного та логічного мислення. Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати наступні завдання: вивчити особливості логічного мислення дітей дошкільного віку та шляхи його формування; дослідити логіку дітей; виявити особливості системного мислення і порівняти його із мисленням логічним.

Актуальність дослідження полягає у потребі подальшого дослідження ігор, логіки, мислення дітей з погляду загальної параметричної теорії систем, вивчення яких надасть можливість краще розуміти суть даних явищ і, в свою чергу, приведе до розуміння поняття «системне мислення», яке є також, на наш погляд, надзвичайно важливим у розвитку дитини. Вивчення ігор, що розвивають логіку дітей, з погляду системно-параметричного аналізу розпочато нами, зважаючи на досягнення сучасної науки і виклики часу; з іншого боку — вона продиктована відсутністю наукових досліджень, які б стосувалися порушеної теми. Запропоноване нами дослідження здійснюється вперше.

Основний виклад матеріалу. Розвиток у дітей логіки є важливим етапом у підготовці до подальшого навчання, становлення особистості. Дані експериментальних досліджень, проведених В. Сторіною [4], І. Матасовою [6], Л. Венгер [3], Л. Рубінштейном [9], підтвердили, що діти, які набули певного досвіду, мислять досить логічно. В дошкільному віці відбувається перехід від наочно-дійового до наочно-образного, а далі — до міркувального мислення. Цей віковий період важливий для розвитку пізнавальної активності дитини, що знаходить вираження в пошуковій і дослідницькій діяльності, спрямованій на відкриття нового. Експериментальні дослідження П. Гальперіна,

А. Запорожця довели, що не лише логічні операції, а й загальне орієнтування дітей у світі речей є прояв сформованості в них логічного мислення [6]. Під логікою розуміють: «1) послідовність і зміну речей та явищ («логіка історії», «логіка подій» тощо); 2) певні закономірності в розвитку й послідовності думки («залізна логіка», послідовне мислення, «бракує логіки», суперечливе, непослідовне мислення та ін.); 3) логіку як науку (як науку про форми та закони мислення, хоча таке визначення логіки видається досить широким).

Мислення є опосередкованим і узагальненим відображенням дійсності, відбувається в логічних формах понять, суджень та умовиводів» [2, с. 5].

Мислення — процес розв'язання проблем, що виражається в переході від умов, що ставлять проблему, до отримання результату. Воно є вищим пізнавальним процесом, формою творчого відображення людиною дійсності. «Це особливого роду розумова і практична діяльність, що передбачає включення до неї дій і операцій перетворюючого й пізнавального характеру» [1, с. 159]. Поняття «мислення» відноситься до поняття «логічне мислення» як родове поняття до видового. Будь-яке міркування, позбавлене логіки, стає неправильним. У сучасній психології мислення розуміють як соціально-обумовлений, нерозривно пов'язаний з мовою психічний процес пошуку й відкриття істотно нового, процес опосередкованого й узагальненого відображення дійсності в ході її аналізу та синтезу. У скороченому словнику системи психологічних понять «логічне мислення» визначається як вид мислення, сутність якого в оперуванні поняттями, судженнями й умовисновками з використанням законів логіки [5, с. 123]. Вітчизняний педагог Т. Поніманська дає тлумачення логічному мисленню як сукупності операцій порівняння, синтезу, аналізу, узагальнення, абстрагування, дедуктивних (від загального до часткового) та індуктивних (від часткового до загального) його форм [13, с. 450].

Проблему розвитку логічного мислення в дітей дошкільного віку розглядало багато відомих психологів, серед них — Л. Вегнер [3], В. Єгоріна [4], Я. Коменський, І. Легнер, І. Матасова [6], Н. Огородніков, Й. Песталоцці, М. Поддяков, Ж. Піаже [11], Л. Рубінштейн [9], І. Сеченов, К. Ушинський. До структури логічного мислення, за Л. Рубінштейном, входять найважливіші логічні операції. Це аналіз і синтез, а інші логічні операції походять від них [9, с. 165–168]. Аналіз і синтез тісно пов'язані між собою. Аналіз — це логічний прийом розкладання предмета на складові частини, кожна з яких потім окремо досліджується для того, щоб виділені елементи поєднати за допомогою синтезу в ціле, збагачене новими знаннями [10, с. 80]. Синтез дає можливість пізнати предмет загалом при уявному поєднанні частин предмета в єдине ціле.

А. І. Уйюмов розглядає прийоми і методи наукового дослідження, користуючись категоріями «рiч», «властивiсть», «вiдношення». Названий вчений розрiзняє три типи аналізу: реїстичний, атрибутивний, реляційний [16, с. 207]. Ці типи аналізу базуються на вищеперерахованих категоріях, розроблених у монографії «Вещи, свойства, отношения» [16]. Реїстичний аналіз (від латинського слова *res* — річ) являє собою виділення частин речі, що аналізується. Використовуючи категорію «властивість», А. І. Уйюмов виділяє атрибутивний аналіз, який базується на виділенні властивостей предмета: «Например, когда мы утверждаем, что море имеет соленую воду, мы осуществляем атрибутивный анализ» [17, с. 205]. Коли ми виділяємо із об'єкту (речі) відношення, то маємо реляційний аналіз: «постижение внутреннего устройства того или иного объекта, например, выделение отношений между атомами в молекуле представляет собой пример реляционного анализа» [17, с. 206]. Синтез — логічний прийом, протилежний аналізу. В залежності від того, об'єкти якого типу об'єднуються в єдине ціле, А. І. Уйюмов розрiзняє атрибутивний, реїстичний і реляційний синтез [17, с. 211]. Реїстичний аналіз — приєднання однієї «речі» до іншої; атрибутивний синтез — приєднання до речі певної властивості; реляційний синтез — коли до речі приєднується «нечто, как отношение».

І. Легнер [2, с. 70] виділяє аналіз і синтез як головні операції логічного мислення, пояснюючи це тим, що немає жодної розумової дії, яка б не містила в собі аналізу й синтезу. Л. Виготський підкреслює, що, окрім аналізу й синтезу, важливу роль відіграють такі операції, як узагальнення, абстрагування, класифікація, тобто значення для розвитку логічного мислення мають усі логічні операції. [6, с. 24]. Узагальнення — уявне згрупування предметів за загальними та істотними

ознаками. Абстрагування — уявне відокремлення істотних властивостей від неістотних та від предмета в цілому, визначення спільної ознаки, що характеризує певний клас предметів. Класифікація — вміння подумки розподіляти предмети, явища або поняття на класи, групи тощо за спільними ознаками, властивостями.

Ж. Піаже [11] вказує на те, що у витоків логічного мислення перебуває зовнішня матеріальна дія. Оскільки формування логічних операцій неможливе без виконання відповідних дій, а без логічних операцій не можуть бути отримані повноцінні знання для виконання цих дій, то навчання повинне спиратися на дію. Дія стає вихідним пунктом розвитку логічного мислення. Крім того, Ж. Піаже зазначає, що дитині властива своя «зв'язна» [12, с. 347] думка. Психологія думки завжди наштовхується на два фактори — біологічний і соціальний: розум усвідомлює себе і, говорячи психологічно, існує тільки у випадку контакту з речами чи іншими розумами. Розумова діяльність не завжди логічна. Дві істотні функції розуму — знаходити розв'язки і перевіряти їх. Перша функція залежить від уяви і тільки друга, по суті, логічна. Логічна діяльність — це доказ, пошук істини. Найбільш довільно «виникаюче мислення — це гра чи, по крайній мірі, міражна уява, яка дозволяє приймати ледь народжене бажання за здійснене» [12, с. 348]. Не речі приводять розум до необхідності логічної перевірки, а самі речі опрацьовуються розумом. Більше того, діти насправді не входять в справжній контакт з речами, тому що вони не трудяться. Діти грають з речами чи вірять, не досліджуючи їх. Потреба необхідності перевірки народжується в процесі наштовхування нашої думки з чужою, яка породжує сумнів і потребу в доказі. Тобто джерелом потреби у перевірці є соціальна потреба — засвоїти думку інших людей, повідомити їм свою думку. Думка дитини, за Ж. Піаже [12], егоцентрична [12, с. 351]: по структурі залишається бути аутентична (інтимна), однак її інтереси вже направлені на розумове пристосування. І. Сеченов [4, с. 25] поділяє погляди Ж. Піаже і стверджує, що в основі логічного мислення дитини лежить чуттєвий досвід. М'язові почуття диференціюють рухи дитини, що відіграє велику роль у розвитку в неї перших логічних операцій. М. Поддьяков вважає, що перехід від наочно-образного до логічного мислення пов'язаний з ускладненням діяльності й у процесі діяльності. Названий учений виділяв два шляхи формування уявлень дітей про оточуюче. Перший шлях — це формування уявлень у процесі безпосереднього сприйняття предметів, але без їх практичного перетворення під дією природних сил. Другий шлях передбачає формування уявлень у процесі практичної, перетворюючої діяльності самих дітей. Останній шлях належить до галузі логіки, тому постійне залучення дитини до спеціально організованої діяльності стимулюватиме перехід до абстрактно-логічної форми мислення.

У ситуаціях повсякденного життя діти виконують безліч різних математичних та логічних операцій: лічать предмети та об'єкти, порівнюють їх за величиною та формою, згруповують та класифікують, оперують із множинами, будують умовиводи, в процесі спілкування доводять одні факти або спростовують інші. Інтуїтивно чи на практиці доходять висновку, що: «ось так» міркувати можна, а «так» — ні, це міркування — правильне, а це — хибне. Кожна дитина володіє стихійною, інтуїтивною логікою. Без неї вона не могла б міркувати й спілкуватися з дорослими й однолітками. Однак логічна інтуїція та здоровий глузд ніколи не замінять навіть елементарних логічних умінь. Завдяки цим умінням формується логічна культура мислення людини. Вони допомагають уникати логічних помилок у міркуваннях, коректно аргументувати власну точку зору, проявляти елементарну критичність у пошуках істини.

Гра для дітей дошкільного віку — «провідна діяльність» [13, с. 303]. Тому кращим засобом розвитку логіки дітей є ігри, які націлені на розвиток логічного мислення у дітей. Їх існує дуже багато. Дослідимо деякі із них з погляду загальної параметричної теорії систем (надалі — ЗПТС), створеною А. І. Уйомовим [18], [19]. Даючи визначення системи, а воно подвійне:

1. «Системой является произвольная вещь, на которой реализуется какое-то отношение, обладающее произвольно взятым определенным свойством» [19, с. 61] (дане визначення називається атрибутивним, в основі визначення — властивість).

2. «Системой является произвольная вещь, на которой реализуются какие-то свойства, находящиеся в произвольно взятом определенном отношении» [18, с. 62] (це визначення називають реляційним, в основі визначення — відношення), А. І. Уйомов виділяє визначники системи — концепт, структуру, субстрат, які називає системними дескрипторами. Концепт, за А. І. Уйомовим — це «Заранее фиксированное, определенное свойство системы» [18, с. 37], структура — це

«отношение, имеющее это свойство» [18, с. 37], і субстрат — це «объект, на котором реализуется структура» [18, с. 37].

Вихідним дескриптором являється концепт (від слова «концепція», що лежить в основі визначення). Концепт може бути атрибутивним і реляційним в залежності від типу системного опису. Системна модель з атрибутивним концептом дає представлення об'єкта у вигляді одиничного об'єкта. Системна модель з реляційним концептом пов'язана із тим, що досліджуваний об'єкт представляється у вигляді сукупності класів об'єктів, кожен з яких має зміст, виражений атрибутивною структурою системи.

Будь-який об'єкт можна представити у вигляді системи. Це зробити дозволяє «принцип універсальності системного описання» [18, с. 40]. Він являється необхідною передумовою загальнонаукового характеру системного підходу. Принцип універсальності системного опису передбачає принцип його відносності. А це означає, що річ, яка є системою за одним концептом, може не бути системою за іншим концептом. Також різного роду об'єкти можна класифікувати незалежно від природи цих об'єктів у відповідності до того, до яких саме дескрипторів системи вони відносяться. Сама природа гри, її будова, взаємозв'язок її складових є передумовою для системологічної інтерпретації її сутності. Виходячи із визначень визначників системи — системних дескрипторів — концепта, структури, субстрата, можемо припустити, що концептом будь-якої гри являється мета гри і завдання, які досягаються чи розв'язуються в процесі гри. Структура гри — ігрові правила, дії й операції, які спрямовані на досягнення мети, задач гри. Субстрат гри — елементи, на яких реалізується структура гри: іншими словами — засоби досягнення ігрової мети: тактильні контакти, предмети (ігровий реквізит) — реальні, умовні, частково умовні разом з їх семіотичними знаками. Отже, гра — система [7, с. 7]. Спираючись на поняття концепту, структури і субстрату гри, виділяємо різні типи ігор: концептні, субстратні, структурні — в залежності від того, на що падає основне навантаження у грі. Розглянемо розвивальні ігри [8]. Всі розвивальні ігри виходять із загальної ідеї: розвивати якості та властивості психічних пізнавальних процесів дитини. Мета їх — збагатити чуттєвий досвід дитини, розвинути розумові здібності: вміння порівнювати, узагальнювати, класифікувати предмети і явища навколишнього світу, висловлювати свої судження, робити умозаключення, виховувати пізнавальні інтереси, формувати мовлення, формувати систему наукових знань про природу і суспільство. Дослідимо логіку дітей при розв'язуванні завдань ігор, що сприяють розвитку мислення дитини. Розглянемо гру «Назви три предмети» [8, с. 44]. Мета: вправляти дітей у класифікації предметів, розвивати мислення, пам'ять, мовлення. ХІД ГРИ. Вихователь пригадує разом із дітьми, що вони вже грали в різні ігри, в яких потрібно було підібрати необхідне слово.

- Зараз ми пограємо у схожу гру, але будемо підбирати не одне слово, а одразу три. Я назву слово, наприклад, меблі, а той, кому я кину м'яч, назве три слова, які можна назвати одним словом «меблі». Які предмети можна назвати одним словом «меблі»?

- Стіл, стілець, ліжка, диван.

- Правильно, але в грі необхідно назвати тільки три слова.

У цій грі діти вчаться співвідносити три видових поняття з одним родовим. «Поняття — форма мислення, яка відображає предмети з їх загальними та істотними властивостями» [15, с. 19]. Граючи в наведену гру, діти здійснюють логічну операцію поділу поняття, особливим видом якого є класифікація. Класифікація відрізняється тим, що в ній поділ здійснюється за істотною ознакою, а члени поділу отримують чітко фіксоване місце. Вид поділу поняття — за видовіною ознаки: рід — вид. Крім того, діти ще здійснюють логічну операцію обмеження, що полягає в переході від поняття з більшим обсягом до поняття з меншим обсягом, але ширшим за змістом: від роду до виду [15, с. 36].

Проінтерпретуємо дану гру в рамках системно-параметричного аналізу. З погляду системних дескрипторів — ця гра субстратна: діти відшукують субстрат. Відношення між концептом і структурою гри зводиться до дедуктивного виводу структури гри з його концепту.

Коли ми виявляємо відношення між дескрипторами даної системи, то отримуємо атрибутивні параметри. Отож, дослідимо атрибутивні параметри, які можна експлікувати до наведеної гри. Розглянемо параметр «завершеність–незавершеність». Система незавершена — «структура, которых допускает присоединения новых элементов без разрушения этой системы» [18, с. 58], «Системы, структура которых не допускает присоединения новых элементов без разрушения этой системы» [18, с. 58] — система завершена. ПЗТС виділені різні типи завершеності системи залежно від того, до якого аспекту системного уявлення об'єкта відноситься параметр завершеності. Тип субстратної завершеності відноситься до модифікацій субстрату системи. Субстратна

незавершеність і субстратна відкритість розглядаються в ПЗТС як синоніми. Параметр «завершеність–незавершеність» може бути віднесений і до структури системи. Структурно-завершена система не припускає ніяких змін своєї системи. Виходячи із визначень, можемо припустити, що наведена гра завершена по структурі і незавершена по субстрату: тобто дана система не дозволяє приєднання інших підсистем елементів. Цій грі відповідає параметр розчленованості: «Системы могут быть расчлененными, т. е. состоять не менее чем из двух элементов, либо нерасчлененными, состоящими только из одного элемента» [18, с. 57]. Дана гра — неіманентна система: «Имманентные системы имеют такое системообразующее отношение, которое охватывает элементы только данной системы. В неимманентной системе системообразующее отношение, напротив, охватывает также вещи, выходящие за рамки данной системы» [18, с. 59]. Досліджувана гра — немінімальна система: «Структура минимальной системы такова, что из системы нельзя удалить ни одного элемента — она разрушается. В противном случае система неминимальна» [18, с. 60]. Ця гра також центрована система: «Системы, в которых существует такой объект, что отношения между любыми другими элементами системы могут быть установлены лишь с помощью отношения к этому объекту, играющему роль центра, называются центрированными» [18, с. 61].

Розглянемо параметр стаціонарності–нестаціонарності: «Система, которая сохраняется именно как данная (т. е. с сохранением концепта t), несмотря на замены в субстрате (элементах) другими объектами, является стационарной. Нестационарная система не допускает такого безразличия к субстрату» [18, с. 63]. Цій грі відповідає параметр стаціонарності: субстрат може бути змінений. Також наведена гра — нестабільна: «Стабильные системы допускают те или иные изменения структуры системы без разрушения системы в целом» [18, с. 63]. Вказані атрибутивні системні параметри мають два значення і ділять системи на два доповнюючі один одного класи, тому вони називаються бінарними [19, с. 67]. Однак є ще лінійні системні параметри, які ділять системи на «упорядоченное множество, теоретически — бесконечно большое, классов систем» [19, с. 67]. В якості таких прикладів можна навести цілісність і простоту–складність. Ідея цілісності тісно пов'язана із ідеєю системи. Для того щоб зрозуміти, що таке цілісність, необхідно цей об'єкт представити у вигляді системи. Досліджуваний нами об'єкт — гра, отож, будь-яка гра має лінійний системний параметр — цілісність. Можемо стверджувати, що системному мисленню властива цілісність.

Дослідимо гру «Розрізні картинки» [8, с. 45]. Мета: вправляти дітей в умінні складати малюнок із його частин, розвивати образне мислення. ХІД ГРИ. Для гри потрібно взяти будь-яку листівку (краще використовувати зображення об'єктів неживої природи) і розрізати на дві, чотири, вісім, десять-дванадцять рівних частин. Дитині пропонують скласти зображення. Граючи в наведену гру, діти користуються синтезом — логічним способом поєднання частин предмета в єдине ціле. За А. І. Уйомовим у цьому випадку дошкільнята здійснюють реїстичний синтез. Відношення між концептом і структурою гри зводиться до індуктивної залежності концепту від структури гри. З погляду ЗПТС дана гра — розчленована, завершена по структурі і завершена по субстрату, іманентна, детермінована, нестаціонарна, нестабільна, сильна.

Розглянемо наступну гру «Склади пару слів» [8, с. 53]. Мета: розвивати словесно-логічне мислення на основі аналогій. ХІД ГРИ. Пояснити дітям, що потрібно для другого слова підібрати пару так, як в першій парі слів, щоб вони найбільше підходили одне до одного. Прочитати ряд запропонованих слів. Зробити паузу і запитати, яке слово буде парою. Наприклад:

1. Огірок — овоч.
Тюльпан — (*бур'ян, роса, квітка, садок*).
2. Город — морква.
Сад — (*загорожа, гриби, яблука, криниця*).
3. Годинник — час.
Термометр — (*скло, хворий, лікар, температура*).
4. Машина — мотор.
Човен — (*річка, хвиля, вітрила, беріг*).

Граючи в наведену гру, діти знайомляться із аналогією — логічною формою, яка є відображенням певних зв'язків і відношень між предметами об'єктивної реальності [2, с. 70]. В даному випадку — аналогією відношень. [15, с. 156]. Відношення між концептом і структурою гри зводиться до традуктивного виводу структури гри з його концепту. З погляду ЗПТС дана гра —

розчленована, завершена по структурі і незавершена по субстрату, неіманентна, детермінована, стаціонарна, нестабільна, сильна система.

Дослідимо гру «Яке слово зайве?» [8, с. 52]. Мета: розвивати вміння класифікувати. ХІД ГРИ. Повідомити дітям, що ви будете зачитувати ряди слів, у кожному з них є зайве слово. Його потрібно знайти, назвати і пояснити, чому воно зайве.

1. Тюльпан, лілія, квасоля, ромашка.
2. Річка, озеро, море, міст.
3. Лялька, скакалка, земля, м'яч.
4. Стіл, килим, крісло, ліжко.
5. Агрис, тополя, береза, липа.
6. Курка, орел, індик, півень.
7. Круг, квадрат, трикутник, ромб.
8. Саша, Коля, Петров, Юра.
9. Веселий, швидкий, смачний, сумний.

Граючи в наведену гру, діти оперують логічною операцією поділу понять — класифікацією [15, с. 40], а також операцією узагальнення [2, с. 31] — від виду до роду, знайомляться з відношенням супідрядності [2, 29]. Відношення між концептом і структурою гри зводиться до індуктивної залежності концепту від структури гри. З погляду ЗПТС дана гра — розчленована, завершена по структурі і незавершена по субстрату, неіманентна, детермінована, стаціонарна, нестабільна, сильна система.

Дослідження вищеперелічених ігор дозволяє нам зробити висновок, що система тісно пов'язана із логікою, а це, в свою чергу, дає нам можливість стверджувати, що системне мислення також виховує логічне мислення дитини. Системному мисленню притаманні всі властивості логічного мислення — цілісність, чіткість, послідовність, несуперечливість, які визначаються бінарними атрибутивними параметрами.

Як бачимо, розвивати логічне мислення у дітей — це навчати виконанню логічних операцій згідно з законами науки логіки у грі. Гра — система, тому розвивати логічне мислення — це означає розвивати системне мислення.

В підсумку зазначимо, що гра — модель життя дитини, спосіб розвитку і пізнання дитиною буття. Логічне мислення дітей найкраще розвивають логічні дидактичні ігри. Логіка підвищує загальну інтелектуальну культуру людини, сприяє формуванню логічно правильного мислення, основними властивостями якого є чітка визначеність, послідовність, несуперечливість, доказовість і т. д., яким можна знайти еквіваленти в значеннях бінарних атрибутивних параметрів — розчленованість–нерозчленованість, завершеність–незавершеність по структурі і по субстрату, іманентність–неіманентність, детермінованість–недетермінованість, стаціонарність–нестационарність, стабільність–нестабільність, валідність–невалідність (сила) і т. д. Вважаємо, що розгляд гри з погляду ЗПТС надав можливість зрозуміти системну природу, суть логічної гри і підтвердив: системне мислення виховує логіку дитини і, навпаки, логіка виховує системне мислення. Подальші дослідження ми вбачаємо у дослідженні видів аналогій за А. І. Уйомовим, з якими стикаються діти у процесі пізнання навколишньої дійсності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аблова В. С. Мышление и философия / В. С. Аблова. — М. : Знание, 1999. — 342 с.
2. Баранівський В. Ф. Логіка: посіб. [для підготов. до іспитів] / В. Ф. Баранівський, Т. Г. Скворцова. — К.: Паливода А. В., 2007. — 104 с.
3. Венгер Л. А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Л. А. Венгер. — М.: Педагогика, 1986. — 224 с.
4. Егорина В. С. Формирование логического мышления младших школьников в процессе обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Егорина Вера Сергеевна. — М., 2003. — 208 с.
5. Копнин П. Ф. Логический словарь-справочник / П. Ф. Копнин. — М.: Наука, 1996. — 432 с.
6. Матасова И. Л. Математические игры как средство развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 / Матасова Инна Леонидовна. — Самара, 2003. — 211 с.

© *Пальчик С. И.*

7. Недопитанська С. М. Дитяча гра як система // Научные исследования и их практическое применение. Современное состояние и пути развития '2010: сб. науч. трудов по материалам Междунар. науч.-практ. конф., 4–15 октября 2010 г., Т. 17. Философия и филология. — Одесса: Черноморье, 2010. — С. 7–8.
8. Нечипорук Н. И. Розвивальні ігри для дошкільників / Н. И. Нечипорук, О. П. Томей. — Х.: Основа, 2007. — 192 с.
9. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. — М.: АН СССР, 1958. — 147 с.
10. Плетеницька Л. С. Логіко-математичний розвиток дошкільників / Л. С. Плетеницька, К. Л. Крутій. — Запоріжжя: ЛППС, 2002. — 156 с.
11. Пиаже Ж. Генезис элементарных математических структур классификации и сериации / Ж. Пиаже, Б. Инельдер. — М.: Иностранная литература, 1963. — 209 с.
12. Пиаже Жан. Речь и мышление ребенка / Жан Пиаже. — М., 1999. — 527 с.
13. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Т. І. Поніманська. — К.: Академ-видав, 2006. — 456 с.
14. Плетеницька Л. С. Логіко-математичний розвиток дошкільників / Л. С. Плетеницька, К. Л. Крутій. — Запоріжжя: ЛППС, 2002. — 156 с.
15. Тофтул М. Г. Логіка: [підручник] / М. Г. Тофтул. — К.: Видавничий центр «Академія», 2006. — 400 с.
16. Уёмов А. И. Вещи, свойства и отношения / А. И. Уёмов. — М.: Изд-во АН СССР, 1963. — 184 с.
17. Уёмов А. И. Методы, приемы и способы исследования / А. И. Уёмов. — М., Политиздат, 1971. — С. 205–216.
18. Уёмов А. Общая теория систем для гуманитариев / А. Уёмов, И. Сараева, А. Цофнас; [под общ. ред. А. И. Уёмова.] — Варшава: Uniwersitas Rediviva, 2001. — 276 с.
19. Уёмов А. И. Системные аспекты философского знания / А. И. Уёмов — Одесса: Студия «Негоциант», 2000. — 160 с.

Пальчик С. И. — соискатель кафедры философии и социологии Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», заместитель начальника по воспитательной работе Военной академии г. Одессы.

УДК: 100+355+363.2

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПАТРИОТИЗМА

В статье представляется анализ аксиологических и праксиологических аспектов феномена патриотизма. Патриотизм рассматривается как фактор и средство организации и самоорганизации человеческой общности.

Ключевые слова: патриотизм, аксиологические аспекты патриотизма, Отечество.

АКСІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПАТРІОТИЗМУ

У статті надається аналіз аксіологічних і праксиологічних аспектів феномена патріотизму. Патріотизм розглядається як фактор і засіб організації та самоорганізації людської спільності.

Ключові слова: патріотизм, аксіологічні аспекти патріотизму, Батьківщина.