

© *Недопитанська С. М.*

22. Панченко Л. М. Формування ціннісних орієнтацій молоді в період системної трансформації українського суспільства: Автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 — соціальна філософія та філософія історії / Леся Миколаївна Панченко. — АПН України, Інститут вищої освіти. — К., 2003. — 19 с
23. Пасовец Ю. М. Самореалізація молоді як предмет соціокультурного аналізу : Автореф. Дис. ... канд. соц. наук: 22.00.06 — соціологія культури, духовної життя / Юлія Михайлівна Пасовец. — Курск, 2006. — 27 с.
24. Попов В. Г. Молодежь в сфере криминогенного влияния / В. Г. Попов // Социс. — 1998. — № 5. — С. 68–74.
25. Похресник А. К. Соціокультурні орієнтації студентської молоді трансформаційного суспільства: сутність та динаміка (на матеріалах життєтворчості сучас. укр. студентства) [Текст] : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / А. К. Похресник. — Акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. — К., 2002. — 16 с.
26. Приходько Т. В. Стилї життя молоді як соціальне явище в умовах сучасного українського буття [Текст] : автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.03 / Тетяна Володимирівна Приходько. — Національний технічний ун-т України "Київський політехнічний ін-т". — К., 2007. — 19 с.
27. Руткевич М. Н. Социология образования и молодежи: Избранное (1965–2002) / Михаил Николаевич Руткевич. — М.: Гардарики, 2002. — 541 с.
28. Сикевич З. В. Молодежная культура: за и против: заметки социолога / Зинаида Васильевна Сикевич. — Л.: Лениздат, 1990. — 204 с.
29. Социология молодежи / [Под ред. В.Т. Лисовского]. — СПб.: ИТ «Инсайд», 1996. — 352 с.
30. Социология молодежи / [Под ред. Волков Ю. Г., Добренков В. И., Кадария Ф. Д., Савченко И. П. — Ростов-наДону: Феникс, 2001. — 576 с.
31. Стояно О. О. Самоідентифікація студентства як процес самовизначення особистості в сучасному суспільстві [Текст] : Автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 / Оксана Олександрівна Стояно. — Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. — Одеса, 2004. — 19 с.
32. Фингерт Б. А. Государственный институт научной педагогики в Ленинграде / Педагогическая энциклопедия: В 3-х т. [Текст] / [Под ред. А. Г. Калашникова; При участии М. С. Эпштейна] / Борис Александрович Фингерт. — М.: Работник просвещения, 1927–1929. — Т. 3. — 1929.
33. Чередниченко Г. А. Молодежь вступает в жизнь (социологические исследования проблем выбора профессии и трудоустройства) / Г. А. Чередниченко, В. Н. Шубкин. — М.: Мысль, 1985. — 240 с.
34. Шаронов А. В. Пути реализации государственной молодежной политики // Социология молодежи; [Под ред. В.Т. Лисовского] / А. В. Шаронов. — СПб.:ИТ «Инсайд», 1996. — С. 45–56.
35. Щепанская Т. Б. Символика молодежной субкультуры / Татьяна Борисовна Щепанская. — СПб.: Наука, 1993. — 340 с.

Недопитанська С. М. — ОНУ ім. І. І. Мечникова

УДК: 162.2

ЗАГАЛЬНА ПАРАМЕТРИЧНА ТЕОРІЯ СИСТЕМ: ТИПИ ОСОБИСТОСТЕЙ ТА КЛАСИФІКАЦІЯ ІГОР ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Досліджується взаємозв'язок між проблемою класифікації ігор дошкільного віку і проблемою типів особистості людини в рамках загальної параметричної теорії систем.

Ключові слова: *гра, діяльність, розвиток, особистість, загальна параметрична теорія систем, системні дескриптори, субстрат, концепт, структура.*

ОБЩАЯ ПАРАМЕТРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ СИСТЕМ: ТИПЫ ЛИЧНОСТЕЙ И КЛАССИФИКАЦИЯ ИГР ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Исследуется взаимосвязь между проблемой классификации игр дошкольного возраста и проблемой типов личности человека в рамках общей параметрической теории систем.

Ключевые слова: игра, деятельность, развитие, личность, общая параметрическая теория систем, системные дескрипторы, субстрат, концепт, структура.

THE GENERAL PARAMETRIC SYSTEMS THEORY: TYPES OF PERSONALITY AND CLASSIFICATION OF GAMES PRESCHOOL AGE

The relationship between the problem of classification of games and preschool problem personality types in the general theory of parametric systems.

Keywords: game, activities, development, personality, general parametric systems theory, system descriptors, substrate, concept, structure.

Постановка проблеми. Проблема класифікації ігор тісно пов'язана з проблемою розвитку особистості дитини, яку, на наш погляд, доцільно пов'язати із вченням А. І. Уйомова про типи особистостей, так як особистісна орієнтація — пріоритет сьогодення сучасної дошкільної педагогіки.

Прибічники діалогічної, рефлексивно-гуманістичної тенденції розвитку дошкільної освіти (Н. Баглаєва, Н. Глухова, О. Кононко, С. Кулачківська, В. Кузьменко, Г. Лаврентьева, Т. Піроженко, З. Плохій, Т. Поніманська, Г. Раратюк, О. Сухомлинська, Л. Якименко та інші) втілюють у життя ідею особистісного підходу до розвитку дошкільника, при цьому спираючись на теоретичні засади розвитку дошкільника, розроблені Л. Виготським (онтогенетична суть дошкільного періоду становлення загальнолюдських психічних якостей — сприймання, мислення, уяви тощо); Д. Ельконіним, О. Запорожцем (самоцінність дошкільного дитинства, теорія ампліфікації, збагачення особистості дитини формами та способами діяльності); О. Кононко (особливості особистісного розвитку дитини). Дослідження механізму поведінки дітей, їх діяльності під час виконання ігор свідчать про особливості особистості дитини.

Так як дошкільний вік — найважливіший віковий період у закладенні основ особистості дитини і велику роль у цьому процесі відіграє виховання, тому варто, на наш погляд, дослідити взаємозв'язок між поведінкою, діями і вибором гри дитиною і типом особистості за А. І. Уйомовим.

Результати досліджень сприятимуть пошуку раціональних шляхів впливу на процес становлення особистості дитини під час проведення і підбору ігор педагогом, організації життєдіяльності малюка у повсякденному житті.

Предметом дослідження виступають типологія ігор дошкільної педагогіки та вчення А. І. Уйомова про типи особистості.

Мета дослідження — з'ясування взаємозв'язку між типом особистості та класифікацією ігор у рамках загальної параметричної теорії систем. Для досягнення мети в ході дослідження необхідно розв'язати наступні завдання:

- визначити, що таке особистість;
- дослідити чинники розвитку особистості;
- дослідити типи особистостей за А. І. Уйомовим;
- з'ясувати взаємозв'язок між вибором гри і типом особистості дитини.

Актуальність дослідження полягає у необхідності по-новому підходити до процесу розвитку особистості, зважаючи на досягнення сучасної науки і виклики часу, з іншого боку — вона продиктована відсутністю наукових досліджень, які ми запланували здійснити.

Основний виклад матеріалу. Одним із найцікавіших видів людської діяльності є гра. Саме гра — «провідна діяльність дошкільника, засіб його всебічного розвитку, важливий метод виховання» [1, с. 17], [17, с. 5], [10, с. 303]. Сутність, психологічна природа, функції, властивості і т. п. гри здавна цікавили вчених. З древніх часів гра використовувалась в якості ефективного засобу виховання дітей.

З середини ХХ століття гра як самостійний предмет зацікавила філософів. Аналіз гри на філософському рівні дає можливість говорити про її універсальність, унікальність, онтологічну природу. Так, Й. Хейзінга [14] розуміє гру як феномен культури. Підкреслюючи виняткове значення ігрової діяльності для всебічного розвитку малят, А. С. Макаренко писав: «Гра має важливе значення в житті дитини, має те саме значення, яке в дорослого має діяльність, робота, служба. Яка дитина в грі, такою з багатьох поглядів вона буде в роботі, коли виросте. Тому виховання майбутнього

діяча відбувається у гри» [8, с. 280]. Отже, можемо стверджувати, що саме за допомогою гри відбувається розвиток особистості.

В широкому, традиційному розумінні, «особистість — це індивід як суб'єкт соціальних відносин і свідомої діяльності. До структури особистості входять всі психологічні характеристики людини і всі морфологічні особливості її організму — аж до особливостей обміну речовин» [16, с. 30].

У вузькому розумінні, «особистість — визначена включеністю до суспільних відносин системна якість індивіда, що формується у спільній діяльності та у спілкуванні» [16, с. 305]. Основні функції особистості — творче освоєння суспільного досвіду і залучення людини до системи суспільних відносин. Усі аспекти особистості виявляються тільки в діяльності й у відносинах з іншими людьми.

Звідси найважливіша характеристика особистості — соціальний вигляд людини з усіма своїми виявами, пов'язаний з життям навколишніх. З'явившись на світ як індивід, дитина набуває особливих соціальних властивостей, вона стає особистістю. «Щоб перетворитися на особистість, вона має самостійно докласти зусиль для власного зростання» [7, с. 3].

Дошкільний вік — період самоцінного розвитку особистості. Звернемося до праць [2], [3], [4], [5], [6] видатних вчених-психологів, які вивчали процес розвитку і його чинники. Так, центральною ідеєю теорії психічного розвитку дитини, висунутої О. В. Запорожцем [6], є визнання якісної своєрідності та неперехідної цінності окремих періодів дитинства, їх унікальних можливостей для формування психічних процесів і явищ.

Видатною заслугою О. В. Запорожця є поєднання двох положень, що традиційно розглядалися як антитези: положення про суспільно-історичну детермінацію психіки дитини та її саморозвиток, без якого неможливий сам процес розвитку. Названий вчений та його наукова школа переконливо довели, що виховання і навчання є одним з головних шляхів передачі дитині суспільного досвіду, людської культури і що поза ними неможливий сам процес психічного розвитку.

Ще в 70-х роках минулого століття видатний психолог висунув теорію ампліфікації (збагачення, розширення і поглиблення) психічного розвитку дитини, обстоюючи самоцінність дошкільного віку як визначального в особистісному становленні людини. Він вважав: щоб виховання набуло гуманістичного характеру, воно має здійснюватися головним чином через організацію та керівництво дитячими видами діяльності (насамперед, грою) та забезпечення найбільш сприятливих умов для розвитку в цих видах діяльності специфічних вікових особливостей (образних форм мислення, соціальних емоцій тощо).

Ідеї О. А. Запорожця започаткували сучасні концепції гуманізації дошкільної освіти, в яких розвивається його розуміння дошкільного дитинства, з одного боку, як етапу розвитку, що закладає підвалини загальних якостей та властивостей психіки дорослої людини, а з другого — не як періоду підготовки до подальшого життя, а як самоцінної стадії життєдіяльності.

О. А. Запорожець наголошує: «Социальная среда (и преобразованная человеческим трудом природа) является не просто внешним условием, а подлинным источником развития ребенка» [15, с. 9]. «Подлинно развивающийся характер дошкольное воспитание может приобрести лишь в том случае, если оно строится с учетом того особого значения, которое имеет дошкольное детство и интенсивно формирующиеся на данной возрастной ступени психические новообразования для общего хода поэтапного формирования личности» [15, с. 127].

Для Л. С. Виготського [2] — представника теорії стадійного розвитку — розвиток — це виникнення нового. Стадії розвитку характеризуються віковими новоутвореннями, тобто якостями, яких не було раніше в готовому вигляді. Джерелом розвитку є соціальне середовище.

Л. С. Виготський виділяє дві одиниці аналізу соціальної ситуації — діяльність і переживання. Діяльність — це зовнішній план, а внутрішній — переживання. Взаємодія дитини зі своїм соціальним оточенням, яке її виховує і навчає, визначає той шлях, що веде до виникнення вікових новоутворень. Психологія і поведінка людини є результатом взаємодії двох процесів: біологічного визрівання і навчання. Всяка психічна функція у своїй генезі має дві форми: вроджену і набуту або культурну. Культурна пов'язана із використанням знарядь і знаків в якості засобів управління нею. Спочатку знаряддя і знаки виступають як засоби управління поведінкою інших людей і лише потім перетворюються для дитини в засоби управління самим собою. Це відбувається в процесі інтеріоризації, тобто перетворення міжособистісної функції управління у внутрішньоособистісну.

Л. С. Виготський також виділяє особливості дитячого розвитку: циклічність, нерівномірність — існують періоди, коли різні функції домінують: в ранньому віці домінує

сприйняття, в дошкільному — пам'ять, в молодшому шкільному — мислення. Третя особливість — метаморфоза в дитячому розвитку. Дитина — це не маленький дорослий. Психіка дитини своєрідна на кожній віковій стадії. Четверта особливість — сполучення процесів еволюції і інволюції в розвитку дитини. Те, що розвивалось на попередній стадії, відмирає або перетворюється. Гра для Л. С. Виготського [3] — новоутворення дошкільного віку, що фокусує в собі всі найглибинніші (підводні) течії розвитку та підносить їх нагору, тобто намагається здійснити стрибок у розвинений світ найвищих форм специфічно людських діяльностей.

Д. Б. Ельконін розглядає дитину як цілісну особистість, яка активно пізнає світ — світ предметів і людських відносин, включаючи її в дві системи відносин: «дитина — річ», «дитина — дорослий», але річ (предмет), яка має певні фізичні властивості, втілює в собі також суспільно вироблені засоби дій з нею, по суті — це є суспільний предмет, діяти з яким дитина повинна навчитись. Дорослий же теж не тільки людина, що має конкретні індивідуальні властивості, але є представником якоїсь професії, носієм інших видів суспільної діяльності з їх специфічними задачами і мотивами, нормами відносин, отже — суспільний дорослий.

Діяльність дитини всередині систем «Дитина — суспільний предмет» і «дитина — суспільний дорослий» являє собою єдиний процес, в якому формується її особистість. В той же час ці системи відносин освоюються дитиною в діяльностях різного типу. Серед видів провідної діяльності, яка здійснює найбільший вплив на розвиток дитини, Д. Б. Ельконін виділяє дві групи. Перша група — діяльності, які орієнтують дитину на норми відносин між людьми. Це типи діяльності, що мають справу з системою відносин: «дитина — суспільний дорослий», або «людина — людина» (емоційне спілкування малюка, рольова гра дошкільняти). Друга група — провідні діяльності, завдяки яким засвоюються суспільно-вироблені засоби дій з предметами і різні еталони: предметно-маніпулятивна діяльність дитини раннього віку, учбова діяльність молодшого школяра. Як відбувається особистісний розвиток дитини? Дитина засвоює відносини і особистісні особливості дорослих через відтворення або моделювання цих відносин і особистісних якостей, які в них виявляються.

Особливо сприятливим фактором особистісного розвитку дитини є стосунки з дітьми в різного роду групах в процесі організації і проведення сюжетно-рольових ігор. Д. Б. Ельконін пише: «Игра и есть та деятельность, в которой складывается и совершенствуется управление поведением на основе ориентировочной деятельности» [5, с. 88].

Як бачимо, гра — це: «конкретний прояв індивідуальної та колективної ігрової діяльності, яка має конкретно-історичний, багатовидовий, креативний і багатофункціональний характер; системна, багатокомпонентна діяльність, яка зумовлена потребою дитини у пізнанні та прагненні до змін і спрямована на їх задоволення; активна форма пізнання навколишньої дійсності у період дитинства» [9, с. 9].

Світ ігор багатий і різноманітний. Існують різні типології ігор. Сучасна дошкільна педагогіка найчастіше послуговується такою класифікацією ігор [10, с. 312]:

Творчі ігри. До них належать режисерські, сюжетно-рольові (сімейні, побутові, суспільні), будівельно-конструкційні, ігри на теми літературних творів (драматизації, інсценування).

Ігри за правилами. Цю групу *утворюють рухливі* (великої, середньої, малої рухливості; сюжетні, ігри з предметами; з переважанням основного руху: бігу, стрибки тощо; ігри-естафети) та *дидактичні ігри* (словесні, з іграшками, настільно-друковані).

Окрему групу становлять *народні ігри* (забави, рухливі, дидактичні, обрядові). Дослідимо суть даної класифікації з погляду системного методу. Скористаємося для цього загальною параметричною теорією систем (надалі — ЗПТС), створеною А. І. Уйомовим [11], [12], [13].

Даючи визначення системи [13, с. 37] і [13, с. 42], а воно подвійне, А. І. Уйомов виділяє визначники системи — концепт, структуру, субстрат, які називає системними дескрипторами. Концепт, за А. І. Уйомовим, — це «Заранее фиксированное, определенное свойство системы» [13, с. 37], структура — це «Отношение, имеющее это свойство» [13, с. 37], і субстрат — це «...объект, на котором реализуется структура» [13, 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» [13, 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.

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.

Спираючись на поняття концепту, структури і субстрату гри, можна виділити різні типи ігор: концептні, субстратні, структурні — в залежності від того, на що падає основне навантаження у грі.

Розглянемо дидактичні ігри. Дидактична гра — це гра за правилами — «навчальна гра, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок» [10, с. 355], [17, с. 7]. 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. У дидактичній грі правила є критерієм правильності ігрових дій, їх оцінки. Завдяки ігровим діям діти реалізують свої ігрові задуми. Без підпорядкованих певним правилам дій неможлива гра.

Дослідимо гру «Навпаки» [1, с. 128–129]. Дидактична задача гри: розвивати у дітей кмітливість, швидкість мислення. Ігрові правила: називати слова, що протилежні за змістом. Ігрові дії: кидання і ловіння м'яча. Хід гри. Діти і вихователь сідають на стільчики в коло. Вихователь вимовляє слово і кидає кому-небудь із дітей м'яч; дитина повинна зловити м'яч, сказати слово, протилежне за змістом, і знову кинути м'яч вихователю. Вихователь каже: «Вперед». Дитина відповідає: «Назад» (направо — наліво, далеко — близько, високо — низько, над — під і т. д.) Можна вимовляти не тільки прислівники, а й прикметники, дієслова: далекий — близький, зав'язати — розв'язати та інш. Якщо той, кому кинули м'яч, вагається відповісти, діти за пропозицією вихователя вимовляють потрібне слово.

Дидактична задача гри: розвивати у дітей кмітливість, швидкість мислення. Це є концепт системи.

Ігрові правила: називати слова, що протилежні за змістом. Ігрові дії: кидання і ловіння м'яча. Ігрові правила і дії — структура системи.

Субстат системи — слова, протилежні за змістом.

З погляду системно-дескрипторного аналізу дана гра — субстратна. Це означає, що концепт заданий, діти виконують умови гри, досягаючи виконання концепту. Дана гра не дозволяє дітям проявляти ініціативу чи творчість, за ходом гри і правильним виконанням слідкує вихователь.

А. І. Уйюмов, використовуючи поняття про системні дескриптори, у своїх працях [11], [12], [13] також класифікує типи особистостей людей: одні конструюють системи, інші — приймають участь в їх реалізації. Перші — «...задають концепты. Иногда они же разрабатывают структуру и добывают субстрат, и все остальное — все другие дескрипторы, необходимые для создания системы» [13, с. 161], [11, с. 65]. Вони отримують енергію не від того, що включаються в уже задану систему, а від того, що самі створюють нову. Самі створюють системи. «Это ... концептные люди, они организуют вокруг себя окружающую среду таким образом, чтобы она давала им энергию» [13, с. 66]. Конструктори — індивідуалісти. Вони можуть жити незалежно від колективу, вони полюбляють свободу. Другий тип людей — приймають участь у реалізації системи. «Для них смысл бытия в том, чтобы разрабатывать структуру, исходя из заданного концепта (структурные организаторы) или же организовывать субстрат в соответствии со структурой (субстратные организаторы)» [13, с. 161], [11, с. 65]. Їм подобається бути міністрами, директорами, менеджерами, мажордомами. Найчисленніший клас людей — субстратні люди: «Им не надо ничего создавать, ничего организовывать, им важно быть элементами, винтиками системы. Если организаторы лишь отчасти находятся в рабстве у систем — над ними лишь концепт, то субстратные люди — в полной мере зависимы от системы: над ними и концепт, и структура. Но им это нравится» [13, с. 161], [11, с. 65].

Ототожнюючи себе із системами (державою, фірмою, бандою, нацією, партією і т. д.), вони приєднуються до тієї могутності, яку має держава. Організаторам і субстратним людям свобода ні до чого. Вони колективісти — через колектив входять у систему. Навіть, потрапляючи у положення рабів,

можуть не страждати від цього. Якщо страждають, то всі страждання у них переборює радість від розуміння могутності тієї системи, до якої вони належать. Як бачимо, суттєві відмінності між типами людей відповідають структурі системної моделі. Це означає, що велику роль у встановленні особистості належить вихованню.

Ігрова діяльність — це динамічна система взаємодії дитини з довкіллям, у процесі якої відбувається його пізнання, засвоєння дитиною культурно-історичного досвіду і формування дитячої особистості. Специфіка ігрової діяльності у тому, що її продуктивність визначається міжособистісним спілкуванням та активним функціонуванням усіх когнітивних процесів — уваги, пам'яті, мислення, уяви. Творчі механізми та потенціал гри природно виступають потужним засобом розвитку особистості та забезпечують продуктивну і творчу активність дитини у пізнанні світу.

Життя дитини пов'язане із системами — вивчаючи і пізнаючи світ, дитина взаємодіє із іншими дітьми, з предметами. Дослідження процесу проходження дитячих ігор, дитячих думок і поведінки дає нам можливість стверджувати: по тому, як веде себе дитина із різними системами, можна судити про саму дитину, про її характер, особливості. Виходячи із того, що гра для дитини — реальність, в якій вона живе, то вибір гри дитиною саме говорить про її особистість. Якщо дитина з дошкільного віку привчилася будувати системи самостійно (а для неї гра — модель життя і сама головна система), то із неї не виросте субстратник. Муштра, постійна вимога виконувати все по шаблону виховує субстратників.

Найкращий засіб розвитку особистості є сюжетно-рольова гра. Розглянемо її. *Сюжетно-рольова гра* — «образна гра за певним задумом дітей, який розкривається через відповідні події (сюжет, фабула) і розігрування ролей» [10, с. 337], [17, с. 15].

Сюжетна рольова гра є динамічним феноменом, її розвиток виявляється насамперед у виникненні нових сюжетів — утілених у певних подіях образних відтворень задумів. Різноманітність сюжетів залежить від масштабу і глибини пізнання дітьми навколишнього світу. Це означає, що діти постійно збагачують гру новим змістом, надають їй іншого спрямування завдяки поглибленню й розширенню знань, розвитку мислення, уяви. Вони відображають у грі предметну трудову діяльність дорослих (приготування їжі, ремонт квартири), стосунки між людьми, суспільну сутність їхньої діяльності («лікар» уважно вислуховує своїх «пацієнтів», призначає «лікування»). Конкретні взаємини між персонажами гри можуть бути різними: співпраця, взаємодопомога, турбота одне про одного. Іноді вони виявляють ворожість, грубість, жорстокість, що залежить від конкретних соціальних умов життя і виховання дитини.

Для прикладу розглянемо сюжетно-рольову гру «Лялька захворіла» [17, с. 273]. Мета: навчати дітей основних прийомів догляду за хворим; формувати чуйне, уважне ставлення до хворого; правильно користуватися лікарським приладдям відповідно до його призначення. Ігрове завдання: вилікувати хвору ляльку. Правила гри: полегшити страждання хворого: уважно піклуватися про нього. Ігровий матеріал: хворі ляльки, набір «Лікар Айболить». Хід гри. Вихователь: ляльки захворіли. Хто їх вилікує?

Звісно, дітей, які бажають бути лікарями, багато. В одній ляльці замотане горло, в іншій — подряпина на руці, у ведмедика перев'язана лапка, у жабеняти роздутий живіт тощо. Діти розмовляють із ляльками, дізнаються, що їх хвилює, повідомляють про це мамі, виховательці та друзям, радяться з ними, як саме лікувати. Ляльки, які «видужали», «дякують» дітям за увагу, піклування.

Проінтерпретуємо дану гру в рамках ПЗТС. Концепт гри заданий — це мета і завдання — навчати дітей основних прийомів догляду за хворим; формувати чуйне, уважне ставлення до хворого; правильно користуватися лікарським приладдям відповідно до його призначення; вилікувати хвору ляльку. Субстрат даний — ігровий матеріал — хворі ляльки, набір «Лікар Айболить», діти. Завдання дітей — організувати самостійно і творчо дану гру, щоб досягти мети гри, тобто мовою ПЗТС — створити структуру гри, яка дозволить втілити у життя концепт гри. Це центральне завдання гри. З погляду системно-дескрипторного аналізу дана гра — структурна.

Гра — життя-буття дітей, а життя — гра із системою правил, що постійно змінюються. Завдання педагога — творчо діяти у динамічній системі часом хистких, часом стійких правил і вчити цьому вихованців. І обов'язково навчати їх створювати власні ігри з власними правилами — назовемо їх самостійними. Ці власні ігри з власними правилами з погляду ЗПТС можемо назвати концептними — діти самостійно моделюють гру: придумують концепт — ідею і зміст гри; організовують структуру — розподіляють ролі, функції і здійснюють певні дії, операції для реалізації мети; підбирають субстрат — об'єкт, засоби реалізації структури по досягненню концепту. А діти, які надають перевагу саме створенню власних ігор за власними правилами є концептними особистостями.

Підсумок. Наголосимо, що гра виступає діяльнісним і культурним феноменом, який повно і широко розкриває суть буття дитини. У грі дитина навчається і розвивається, розважається і бавиться, проявляє творчість у повному діапазоні практичної і духовної практики. І саме виховання у дитини творчості і самостійності сприяє виростанню яскравих особистостей — концептних людей.

Ми можемо припустити, що перевага у виборі дитиною тієї чи іншої гри — є показник природи дитини. Це означає, що дитина, яка полюбить концептні ігри — дитина-індивідуаліст, який полюбить свободу, творець і винахідник. Дитина, яка надає перевагу концептним іграм, ніколи не буде субстратником, який не любить свободи.

Педагогіці, на наш погляд, варто звернути увагу на поданий матеріал — це шлях до розвиваючого процесу виховання і навчання дітей. Вважаємо, наше дослідження має взяти на озброєння педагог і вміло розвивати у дитини необхідні особистісні якості.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у дослідженні логіки дітей з погляду вчення А. І. Уйомова про види аналогій. Це дослідження дозволить нам краще розуміти дитячу логіку і надасть можливість вміло керувати розвитком логічного мислення у дітей, що сприятиме розвитку і становленню особистості дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду: [пос. для восп. дет. сада] / Бондаренко А. К. — М.: Просвещение, 1985. — 176 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М., 1991. — 480 с.
3. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 62–76.
4. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. — 1971. — № 4. — С. 6–20.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1978. — 304 с.
6. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2-х т. / А. В. Запорожец. — М.: Педагогика, 1986. — Т. 1: Психическое развитие ребенка. — 1986. — 320 с.
7. Кононко О. Особистісна орієнтація — пріоритет сьогодення / Олена Кононко // Дошкільне виховання. — 2007. — № 5. — С. 3–6.
8. Макаренко А. С. Книга для батьків / А. С. Макаренко. — К.: Рад. школа, 1978. — 327 с.
9. Піроженко Т. Зберегти та розвинути творчу активність дитини / Тамара Піроженко // Вихователь-методист. — 2010. — № 5. — С. 4–9.
10. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Поніманська Т. І. — К.: Академвидав, 2006. — 456 с.
11. Уемов А. И. Системные аспекты философского знания / А. И. Уемов. — Одесса: Студия «Негоциант», 2000. — 160 с.
12. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем / А. И. Уемов. — М.: Мысль, 1978. — 272 с.
13. Уемов А. Общая теория систем для гуманитариев / А. Уемов, И. Сараева И. А. Цофнас; [под общ. ред. А. И. Уемова.] — Варшава: Uniwersitas Rediviva, 2001. — 277 с.
14. Хейзинга Й. Монография. В тени завтрашнего дня / Хейзинга Й.; [пер. с нидерл. и примеч. Ошиса В. В.; общ. ред и посл. Тавризян Г. М.]. — М.: Прогресс-академия, 1992. — 459 с.
15. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг.; [под ред. И. И. Ильасова, В. Я. Ляудис]. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 304 с.
16. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. — Х.: Прапор, 2007. — 640 с.
17. 745 ігор для дошкільників / [уклад. О. А. Шевцова]. — Х.: Вид. група «Основа», 2010. — 366 с.

© Огорокова В. В.

Огорокова В. В. — кандидат філософських наук, доцент кафедри всесвітньої історії, заступник декана історико-філософського факультету Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського».

УДК: 321.07 + 940.25 + 140

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ УТОПІЇ ЕПОХИ ПРОСВІТНИЦТВА

Стаття присвячена дослідженню західноєвропейської утопії епохи Просвітництва та, головне, визначенню її головних витоків в соціально-філософській думці того часу. Вирішення даної проблеми автор здійснює на основі розгляду основних конструктивних компонентів просвітницької ідеології: раціоналізм — людина — суспільство. Отримані результати аналізу розкривають джерела формування просвітницької утопії, становлення утопії політики як одного з її різновидів.

Ключові слова: утопія, утопізм, раціоналізм, епоха Просвітництва.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ЗАСАДЫ УТОПИИ ЭПОХИ ПРОСВЕЩЕНИЯ

Статья посвящена исследованию западноевропейской утопии эпохи Просвещения и, главное, определению ее главных истоков в социально-философской мысли того времени. Решение данной проблемы автор совершает на основе рассмотрения основных конструктивных компонентов идеологии Просвещения: рационализм — человек — общество. Полученные результаты анализа раскрывают источники формирования утопии, становление утопии политики как одной из ее разновидностей.

Ключевые слова: утопия, утопизм, рационализм, эпоха Просвещения

CONCEPTUAL BASIS OF UTOPIA OF AGE OF ENLIGHTENMENT

The article is devoted to the study of the Western European utopia of the age of Enlightenment, and, most importantly, the definition of its main headwaters in the socio-philosophical thought of the time. The solution of this problem the author makes on the basis of the review of main structural components of the ideology of the Enlightenment: rationalism — man — society. The results of the analysis reveal the sources of formation of utopia, the establishment of a utopia policy as one of its varieties.

Keywords: utopia, utopianism, rationalism, Enlightenment.

Просвітницька утопія увійшла в історію соціально-політичної думки як окрема сходинка в генезі утопічної думки починаючи від «Держави» Платона, продовжуючи свою еволюцію утопіями Т. Мора, Т. Кампанелли, Ф. Бекона, Д. Вераса та інших мислителів. Особливістю цієї генези є постійні перетворення в області утопічного ідеалу, його джерел формування та можливості вплинути на історичну дійсність. В цьому випадку епоха Просвітництва виступає окремим етапом в історії утопічної думки, що привніс в утопію властиві для тогочасних ідеологічних соціально-філософських уявлень зміни. Особливістю саме просвітницької утопії стало перетворення її у справжній реформаторський проект, який згідно зі своїм змістом охоплював майже всі сфери соціокультурного життя: соціальні відносини, економіку, регулювання відносин в середовищі сім'ї, становище наукових знань та місце духовної культури, в тому числі питання релігії в ідеальному суспільстві. На цій основі й тримаються актуалізуючі елементи цієї проблеми у загальному широкому дослідженні утопії як феномена соціального буття людини.

До відмічених актуалізуючих підвалин вивчення саме просвітницької утопії слід додати ще й історіографічного шару. Так, в радянській науковій думці, на відміну від немалої кількості праць, присвячених вивченню античної утопії, окремо просвітницькій не привертали такої уваги. Марксистська ідеологічна заангажованість цих праць відбилася на розгляді утопії лише в межах пануючого на той час вчення про «утопічний соціалізм». Зазвичай видання охоплювали «історію соціалістичного вчення», починаючи з «Утопії» Т. Мора та кінчаючи джерельними матеріалами О. Герцена, М. Чернишевського та утопічними проектами інших ідеологів революції 1917 р. Якщо і виокремлювалися матеріали таких мислителів XVIII століття, як Г. Бабьоф, Ж. Мельє, Г. Б. де Маблі та Е.-Г. Мореллі (не згадуючи вже про інших менш відомих діячів, які залишилися поза увагою: Ф. Буассель, Р. де ла Бретон, В. Годвін, Ч. Голл, Л. М. Дешан, М. А. Кондорсе, Л. С. Мерсьє, Л. А. Сен-Жюст), то увагу читача зосереджували в основному на ліквідації приватної власності й буржуазних капіталістичних відносин як головної ознаки соціальної утопії, що вкупі складають зрівнювальний комунізм. Що ж стосується сучасної соціально-філософської думки, то, не зважаючи на дослідження української дослідниці Т. В. Розової та російських дослідників Л. О. Моршихіної і