



**ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ
КУЛЬТУРИ, ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ**

збірник наукових праць

№ 36' 2008

КНЛУ-НМАУ

ЗМІСТ

Борщовецька В.Д., Вакалюк Н.І. ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗААУДИТОРНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАГІСТРІВ АГРАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ “ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ”.....	3
Антошко М.О. ТЕАТРАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО ЯК СКЛАДОВА В ЕВОЛЮЦІЇ ДУХОВНОСТІ ПОДІЛЛЯ.....	5
Бабінець С. СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ОЦІНЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ.....	9
Березюк Е.М. ПРОЕКТНА РАБОТА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ.....	13
Ван Лей ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ВИКЛАДАЧА ВОКАЛУ В АСПЕКТІ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ.....	16
Винар В.П. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ КРИЗЬ ПРИЗМУ НАРОДНОЇ МАТЕМАТИКИ.....	21
Волошина А.П. СТРУКТУРА КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МЕНЕДЖЕРА.....	24
Горенко Л.І. УКРАЇНСЬКА МУЗИЧНА КУЛЬТУРА ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХVІІІ – ПОЧАТКУ ХІХ ст. ТА ІДЕЇ ПРОСВІТНИЦТВА.....	27
Довганець В.І. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ.....	33
Дорохіна І.В. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ЯК ПРОВІДНА ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ САМОСТІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ.....	38
Жуков С.М. ДУХОВНІ ПОТРЕБИ ТА ІНТЕРЕСИ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ.....	40
Жукова А.Г. ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ШКОЛИ.....	44
Кіщенко О.С. ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ В ДІАСПОРІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ.....	50
Канішевська Л.В. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ОДНА З УМОВ ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ.....	55
Кардашов В.М. РОЗВ’ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ТА АДАПТАЦІЇ ЛЮДИНИ ЗА ДОПОМОГОЮ ПРОДУКТИВНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ.....	59
Кирикилиця В.В. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЗІ СЛОВНИКОМ.....	63
Кміта Є.В. КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ. ПОНЯТТЯ “КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ”.....	67
Кобаль В.І. ОСОБЛИВОСТІ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ СЕРЕДЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ (5-го ТА 7-8-го КЛАСІВ) НА УРОКАХ ІСТОРІЇ РІДНОГО КРАЮ.....	73
Кобаль М.В. ІНФОРМАЦІЙНИЙ ХАРАКТЕР ГЛОБАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	80
Кобильченко І.В. СТАН ВИХОВАННЯ МИЛОСЕРДЯ У ДІТЕЙ-ВИХОВАНЦІВ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ СІМЕЙНОГО ТИПУ.....	83
Коваль Т.І. ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-ЕКОНОМІСТІВ.....	87
Копил Г.О., Смирнова М.І. САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ І ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНОЇ ЕКОНОМІКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	92
Кремечек Г.А., Олешко Л.Д. ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ’Я – НЕВІД’ЄМНА СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	97
Кудінова І.В. ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ ШЛЯХОМ ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ПРИКМЕТНИКІВ.....	99
Кулик Т.М., Мельник І.М., Микутьська О.В. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	102
Лашихіна В.П. ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ФРАНЦІЇ ДО РЕФОРМИ 1989 РОКУ.....	104
Лебідь Ю.Ф. ВИХОВНЕ ЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТРАДИЦІЙ У СЕРЕДОВИЩІ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ США.....	108
Левченко Т.І. МОТИВАЦІЯ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	110
Левченко В.В., Лещинський О.Л., Школьнік О.В. УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ НА ОСНОВІ КІБЕРНЕТИЧНОГО ПІДХОДУ.....	112
Линська Л.В. ПРОПЕДЕВТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН НА ПІДГОТОВЧОМУ ФАКУЛЬТЕТІ.....	116
Літоріна Т.І. ВИКОРИСТАННЯ ТРАДИЦІЙНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ.....	119
Майер Н.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ САМОСТІЙНОГО ОВОЛОДІННЯ ФРАНКОМОВНИМ ДІЛОВИМ ПИСЕМНИМ СПІЛКУВАННЯМ МАЙБУТНІМИ ДОКУМЕНТОЗНАВЦЯМИ.....	121
Максак І.В. ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У РЕЦЕПТИВНИХ ВИДАХ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	126
Марчук В.В. ФУНКЦІЇ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ ТА СУСПІЛЬСТВА.....	131
Милгородська М.О. МОТИВАЦІЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТСЬКОГО БІЗНЕСУ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	133
Назаренко Н.С. СУТНІСТЬ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ДОКУМЕНТОЗНАВЦІВ.....	135

застосування і як він може бути адаптований до умов, коли під час тестування основною метою є виявлення рівня володіння мовними знаннями.

Отже, західні вчені не розглядають комунікативний підхід як панацею, за допомогою якої можна відразу вирішити всі проблеми в галузі навчання мови. Не існує єдиного універсального методу, що однаково успішно застосовуємо в різних ситуаціях навчання. Мова може й повинна йти швидше про комплекс методів, які повинні бути неодмінно адаптовані з урахуванням конкретних умов навчання.

Значне поширення комунікативного підходу, відносна розмаїтість способів інтерпретації й застосування може бути свідченням того, що викладачі, які працюють у системах утворення та мають різні традиції, можуть використовувати цей підхід, відповідно його інтерпретуючи й адаптуючи до різних умов навчання мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Светлана Байбара *Azronport.ru* от 14.09.06.
2. Applebee A.N. Tradition and Reform in the Teaching of English: A History Urbana, National Council of Teachers of English, 1974. – 54 p.
3. Canale M. and Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // *Applied Linguistics*. – 1980. – № 1(1):1–47. – 189 p.
4. Halliday M.A.K. An Introduction to Functional Grammar / Ed. by Edward Arnold. – London, 1985. – 140 p.
5. Hilgard E.R. and Bower G.H. Theories of Learning. – New York: Appleton-Century-Crofts, 1966. – 134 p.
6. Hymes D. On Communicative Competence // *Pride J.B. and Holmes J. (eds.), Sociolinguistics*. – Harmondsworth; Penguin, 1972. – P. 269–293.
7. Jenkins J. Native Speaker, non-native speaker, and English as a Foreign language: time for a change // *IA JEFL Newsletter* #3, 1996 – P. 10–11.
8. Littlewood W. Teaching oral communication: A methodological framework. – Oxf., U.K.; Cambr., U.S.: Blackwell, 1992. – 125 p.
9. Richards J.C. The Secret Life of Methods. In Richards, The Context of Language in Teaching. – Cambridge: Cambridge University Press, 1985. – P. 32–45.
10. Savignon S. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading. – Mass: Addison-Wesley, 1983. – P. 47.
11. Swan M. Practical English Usage. – Oxford: Oxford University Press, 1980. – 226 p.
12. ua.textreferat.com/referat-5699-4.html.
13. www.knukim.edu.ua/articles_gonchar.html.

УДК 371.315.6

Кобаль В.І.

ОСОБЛИВОСТІ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ (5-го ТА 7–8-го КЛАСІВ) НА УРОКАХ ІСТОРІЇ РІДНОГО КРАЮ

У статті досліджується система методичних та організаційних умов розвитку пізнавальних інтересів в учнів 5-го та 7–8-го класів на уроках історії рідного краю.

В статті досліджується система методических и организационных условий развития познавательных интересов в учеников 5-го и 7–8-го классов на уроках истории родного края.

This article devoted to investigation of methodical and organizational conditions system of interests to knowledge development among pupils of 5-th and 7–8-th years of study at lessons of native land history.

Однією з необхідних умов підвищення ефективності шкільного навчання є розвиток пізнавальних сил учнів, які стимулюють їх пізнавальну активність, спрямовану на оволодіння знаннями, безперервне збагачення та їх застосування. У зв'язку з цим стимулом до пізнавальної діяльності є пізнавальний інтерес, розвиток якого в учнів може успішно відбуватися лише за дотримання певних умов.

Аналіз досвіду роботи школи переконує, що для розвитку пізнавальних інтересів важливе значення має правильна організація навчальної діяльності учнів, визначення системи методичних та організаційних умов їх розвитку.

У статті ми ставимо за мету розкрити особливості і значення визначення рівня пізнавальних інтересів школярів до історії, їх характер, рівень сформованості в них інтелектуальних умінь у процесі роботи над розвитком пізнавальних інтересів учнів середнього шкільного віку (5-х та 7–8-х класів) на уроках історії рідного краю.

За даними Г.І. Щукіної, якщо, скажімо, взяти старшокласників, то в 60-ті рр. ХХ ст. історію учні ставили на п'ятому місці в переліку навчальних предметів; перше місце віддавали математиці, три наступних – фізиці, літературі, хімії, а вже потім йшла історія, за нею – фізкультура, іноземна мова, рідна мова, біологія, географія [5]. Автори виданої у 1988 р. книги для батьків “Світ дитинства. Юність” твердять, що можна виявити певну відмінність у пізнавальних інтересах юнаків і дівчат. Так, юнаки віддають перевагу фізиці й математиці. Історія в них на третьому місці. Натомість уподобання дівчат схиляються до математики й літератури, на другому місці – історія та хімія, а фізика посідає в них одне з останніх місць [2]. Опитування початку 90-х рр. ХХ ст. дали трохи інші результати: і в юнаків, і в дівчат на першому місці опинилася література, на другому – фізика й історія, а далі – іноземна мова, математика, біологія, хімія та географія. Усе це свідчить про збереження у старшокласників стійкого інтересу до історії попри всі суспільні зміни, перегляди політичних орієнтирів, нові прочитання тощо.

У цілому учні позитивно ставляться до навчального предмета. Саме так оцінили своє ставлення до історії 58% опитаних учнів.

Пізнавальна потреба у вивченні історії у старшокласників досить помірна. За даними анкет, яскраво виражена потреба у вивченні історії виявляється лише у 18% учнів 8-го класу, у 28% – 9-го, у 14% – 10-го, у 19% – 11-го [1]. Але за цими показниками приховується безліч особистих мотивів,

серед яких більшість зосереджується на змісті матеріалу, а не на характері роботи на уроці. Це є наслідком панівної дотепер практики словесно-наочного викладання суспільно-гуманітарних предметів у школі.

Проте ми вважаємо, що говорити про розвиток пізнавальних інтересів у 8–11 класах уже запізно. Дані вікової психології, педагогіки, аналіз існуючих програм з історії, досвід роботи вчителів за сучасних умов реформування шкільної історичної освіти, аналіз публікацій у фахових журналах дають змогу нам зробити такі висновки:

1) історичні знання, отримані учнями молодших класів, має підсумовувати, поповнювати і до певної міри узагальнювати пропедевтичний курс історії, який уже запроваджений у практику школи у 5 класі;

2) у 5 класі в учнів уже сформовані найважливіші вміння і навички, а також закладені певні ціннісні орієнтації. Тут ми маємо справу з категорією школярів, які можуть сприймати інформацію саме на початковому рівні основ наук і є всі умови для розвитку пізнавальних інтересів;

3) психолого-педагогічні дослідження, результати діяльності навчальних закладів, спостереження вчителів підтверджують думку про те, що найкраще дитиною сприймається й усвідомлюється той матеріал, що домінує в її природному оточенні. Тобто дитина може зрозуміти і запам'ятати в першу чергу ту інформацію, яка пов'язана з нею, її батьками, родиною, містом (селом), краєм, Батьківщиною. Це дає нам підставу стверджувати, що паралельно з пропедевтичним курсом історії України має вивчатись курс “Історія рідного краю”.

Саме поєднання цих двох курсів повинно покласти початок цілісному процесу формування історичної свідомості, розвитку пізнавального інтересу до предмета історія.

До питання поєднання вивчення історії України та історії рідного краю на початковому (пропедевтичному) етапі вивчення історії звертається й автор підручника “Оповідання з історії України для 5 класу” В. Мисан: “Без пізнання і розуміння історичного процесу, що відбувався на території краю, без знання історичної спадщини – пам'яток минулого, без інтересу до свого коріння, родоводу немає розуміння не лише вітчизняної історії, але й світової, яку учні вивчатимуть у старших класах. Розкриття краєзнавчого матеріалу в контексті вітчизняної історії сприяє формуванню в учнів цілісного погляду на історичний процес. Історія краю за такого підходу розглядається не як другорядна, а навпаки: саме через неї відбувається сприйняття й розуміння окремих явищ, закономірностей подій, що були характерними в цілому і для України” [3]. Як бачимо, автор розглядає цю проблему як інструмент формування історичної свідомості, цілісного погляду на історичний процес, не звертаючи уваги на розвиток пізнавальних інтересів учнів на уроках історії у 5 класі.

Отже, ми вважаємо, що саме у 5-му класі на уроках історії, вивчаючи паралельно курс історії рідного краю, використовуючи науково обгрунтовану й апробовану систему методичних та організаційних умов, а саме адаптований до вікових особливостей учнів 10–12 років історичний текст, яскраву наочність, дидактичні завдання різного рівня складності, пізнавальні завдання, рольові і дидактичні ігри, системи проблемно-пошукових завдань (як класних, так і домашніх), самостійну роботу, екскурсійно-пошукову роботу, – найкращий період для розвитку пізнавальних інтересів учнів до історії. Адже діти у 5-му класі не повинні вивчити всю історію, вони мають підготуватись до того, щоб протягом наступних років поетапно засвоювати її згідно з навчальними програмами. А вирішальним фактором успішного навчання є сформований пізнавальний інтерес. Тому мета уроків історії у 5-му класі – розвивати пізнавальний інтерес до предмета. Щоб шлях пізнання не був важким, потрібно дитині запропонувати такий матеріал, суть якого вона не лише б відчула, але й легко зрозуміла. Із самого початку дитина має усвідомити, що вона вчить не про когось, а про себе, про своїх батьків, ділів, праділів, родину, край, державу. Тому на початковому етапі навчання має доминувати краєзнавчий матеріал, який сприятиме розвитку пізнавального інтересу до історії, закладе основи історичного пізнання.

Продовжувати роботу над розвитком пізнавальних інтересів учнів на уроках історії України слід у 7–8-х класах (у 6 класі згідно з програмою з історії вивчається курс історії Стародавнього світу), оскільки в цей час в учнів формуються більш широкі знання, уміння і можна вже говорити про розвиток стійкого пізнавального інтересу.

На уроках історії України у 7–8-х класах під час вивчення теми “Наш край” слід використовувати методичні умови, перераховані раніше, на більш вищому рівні складності, більш широко використовувати порівняння, узагальнення, установлення причинно-наслідкових зв'язків, аналізу історичного портрета і на цій основі формувати цілісну картину історичного розвитку суспільства.

Ми проводили констатуючий експеримент у 5-х та 7–8-х класах загальноосвітніх шкіл № 13, 11, 2, 20, гімназії м. Мукачева Закарпатської області і мали на меті виконати такі завдання:

1) визначити рівень пізнавальних інтересів в учнів 5-х та 7–8-х класів до історії;

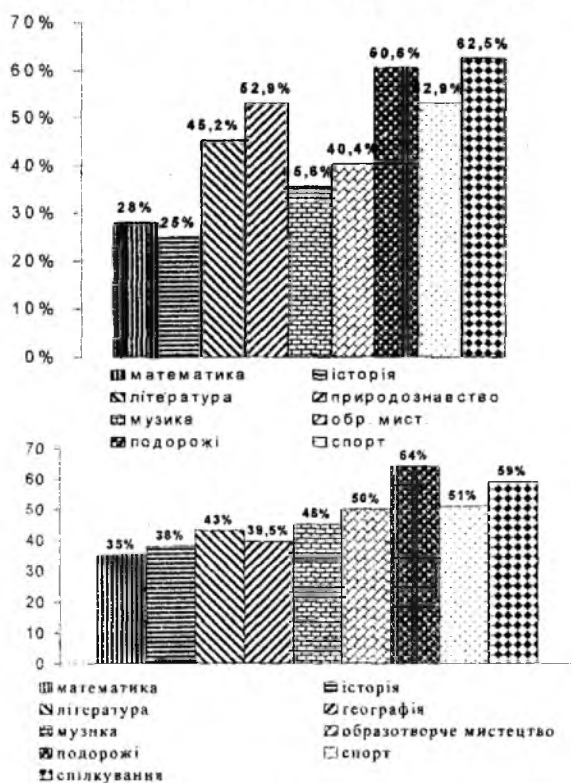
2) визначити характер пізнавальних інтересів;

3) виявити рівень сформованості інтелектуальних умінь і навичок в учнів 5-х та 7–8-х класів.

На першому етапі важливо було визначити рівень і спрямованість пізнавальних інтересів учнів. Для цього було сплановано і проведено цілий комплекс заходів, в основі яких були: анкетування учнів “Анкета інтересів”, методика “Карта інтересів”, диференційовано-діагностичний питальник інтересів (ДДП за Е.А. Клімовим); лабораторний експеримент

“Методика з конвертами” (розроблена Г.І. Щукіною); спостереження; педагогічний експеримент.

Програма навчання учнів у 1–4 класах, система факультативних занять, виховна і позакласна робота передбачають оволодіння учнями певною сумою знань з історії, зокрема з історії рідного краю. Тому проведення у 5-му класі на початку навчального року анкетування щодо виявлення інтересів, що переважають, зокрема інтересів до історії рідного краю, є доцільним, а учні 7–8-х класів уже мають певні історичні знання й уміння з пропедевтичного курсу історії України у 5-му класі, курсу всевітньої історії у 6-му класі, що повинно було також сприяти



розвитку певних інтересів до історії.

Отже, результати анкетування учнів дали змогу визначити спрямованість учня на певні навчальні предмети, визначити рівень пізнавальних інтересів до історії (рис. 1).

В анкетуванні брало участь 306 учнів 5-х та 285 учнів 7–8-х експериментальних класів. Як бачимо з діаграми (рис. 1), найвищий рівень інтересів учні 5-х

класів проявляють до такої сфери, як спілкування, на другому місці – подорожі, третє місце поділили природознавство і спорт. Інтереси до історії становлять 25%, що є цілком закономірним унаслідок об’єктивних причин (особливості навчальних програм для учнів 1–4 класів).

В учнів 7–8-х класів високий рівень інтересів проявляється також до сфери подорожі та спілкування, на другому місці спорт та образотворче мистецтво. Інтереси до історії становлять 38% (+13% порівняно з 5-м класом), що також є досить низьким (рис. 2).

Дані анкетування дали змогу визначити 4 групи учнів з різним характером пізнавальних інтересів. Так, для учнів 5-х класів перші дві групи – це учні з аморфними, несформованими інтересами (33%) та з непізнавальними інтересами (27%); третя група – учні з широкими пізнавальними інтересами (22%); четверта група – учні зі стрижневими пізнавальними інтересами (18%) (рис. 3).



Для учнів 7–8-х класів: I група – учні з аморфними, несформованими інтересами (28%), II група – з непізнавальними інтересами (26%), III група – учні з широкими пізнавальними інтересами (25%), IV група – зі стрижневими пізнавальними інтересами (21%) (рис. 4).

Цей поділ учнів на 4 групи за характером пізнавальних інтересів підтвердили результати лабораторного експерименту “Методика з конвертами”.

Експеримент полягав у такому: з 5 навчальних предметів (математики, літератури, географії, української мови, історії рідного краю) були складені завдання різного рівня:

I. Завдання, що вимагали простого відтворення навчального матеріалу (репродуктивні).

II. Завдання на встановлення причинної залежності, виділення закономірностей.

III. Завдання, що вимагають практичного використання знань.

IV. Завдання, що вимагають творчого підходу до їх вирішення.

Отже, у 7–8-х класах збільшується кількість учнів зі стрижневими та широкими пізнавальними інтересами та зменшується – з аморфними та непізнавальними інтересами порівняно з 5-м класом. Але ця різниця не суттєва і пов’язана з психологічними особливостями розвитку дитини 12-річного віку.

Разом з тим учням пропонувалось (на їх вибір) виконати ці завдання або у вигляді усного чи письмового повідомлення (далі – “монолог”), або у вигляді схеми, таблиці, малюнка.

Крім того, учні давали відповіді на низку питань (прямих і непрямих), що дало змогу визначити їх ставлення до навчального предмета. Завдання й питання вкладалися в конверти, на яких були

писані навчальні предмети. Учні пропонувалось брати будь-який конверт і відповідати на ті питання, на які він захоче відповідати. Інші конверти зволюлось брати у тому випадку, коли відповіді на питання, з точки зору учня, будуть вичерпані.

Діагностичними показниками пізнавального гересу для нас були:

- 1) характер вибору конверта: випадково цілеспрямовано;
- 2) зміст вибраних учнем пізнавальних завдань: репродуктивного характеру чи завдання активного, творчого спрямування;
- 3) характер і форма виконання завдань: ементарні та стереотипні дії чи оригінальний, орчий підхід; у вигляді "монологу" чи схеми, таблиці або малюнка;
- 4) емоційність у діях школяра у процесі конання завдань: учень працює радісно, захоплено і байдужий до успіхів і невдач.

Результати цього експерименту дкріплювалися спостереженнями за діяльністю нів на уроках.

Аналіз даних експерименту дозволив ділити всіх учнів на групи.

I група. Учні відповідали на всі питання ибраного конверта, виявивши велику активність ютягом усієї бесіди. Вони давали повні відповіді, явивши глибокі знання, уміння установити зв'язки ж явищами, уміння раціонально вирішувати творче вдання. Сюди ж ми відносили тих учнів, які дали авильні відповіді на питання, які вимагають конання логічних операцій і творчого підходу до їх рішення. Цю групу учнів ми відносили до групи нів з високим рівнем інтересу, оскільки вибір цих тань і достатньо глибоке пояснення вказують на агнення й уміння школярів розібратися в оретичних аспектах навчального матеріалу.

Вибір суджень виявив широкий і стрижневий терес учнів цієї групи.

Бесіда виявила глибину інтересів цих учнів. постереження за їх діяльністю на уроках показали рактерні для них вияви творчості під час вирішення знавальних завдань, самостійність мислення, ітливність, готовність залучитися до будь-якої ладної роботи.

II група. Учні відповідали на більшість тань вибраного конверта, але відповіді були достатньо глибокі, вони виявили невміння розкрити ттєві зв'язки, залежності. Учні схильні наводити жраві приклади, епізоди, не вникаючи глибоко в агальнення. Це показники зацікавленості едметом, але швидше його зовнішньою, описово-актологічною, а не теоретичною стороною. рагнення до пошукової діяльності поєдналось у цих колярів з бажанням відповідати на питання різних здлілів. Цю групу ми відносимо до середнього рівня тересу.

Вибір суджень виявив бажання учнів йматися самостійною роботою, підтвердив їх агнення до пошукової діяльності на уроці. Однак знавальна активність у них переважно виявляється в й діяльності, яка цікава і доступна ("більше люблю

працювати самостійно, ніж з допомогою учителя", "люблю активно працювати на уроці, коли матеріал легкий і цікавий", "українська мова цікава, але правила вчити нудно" тощо).

Спостереження засвідчили, що учні цієї групи жваво відгукуються на запропоновані вчителем завдання, хоча не завжди можуть їх виконати. Їх характеризує позитивне ставлення до навчання, але спостерігається недостатній розвиток операційних компонентів діяльності, а отже, обмежена самостійність, активність частіше репродуктивного характеру, відсутність мобільності в перебудові способів навчання.

У III групі вибір питань був невеликим, в основному ті, що не потребували довгих роздумів. У відповідях виявлені бідні знання, незв'язні, уривчасті факти, невміння й небажання подумати, обміркувати. Сюди ж ми віднесли тих учнів, які відповідали переважно на питання, безпосередньо не пов'язані зі змістом предмета, а спрямовані на виявлення ставлень до нього.

III група виявила низьку активність на уроці, пізнавальну інертність, незадоволеність самостійними формами роботи ("більше люблю слухати відповіді інших, а не відповідати самому", "добре, коли б учитель на уроках історії тільки розповідав, а не запитував", "не люблю піднімати руку на уроках", "математика не цікава, над нею треба багато думати").

Мала рухливість, низький рівень розвитку, інертність думки, байдужість, а іноді й небажання вирішувати пізнавальні завдання характеризують цих учнів. Необхідність самостійних мислинневих операцій, що базуються на мобільності оперування системою набутих знань, очевидно знижувала в них інтерес. Отримуючи великий потік інформації, ці учні не володіли необхідними вміннями для її активної переробки.

Різноманітність форм виконання завдань відзначалась в учнів I та II групи. Порівнюючи ці дані з результатами анкетування, де було проведено розподіл спрямованості інтересів учнів на певні предмети, нами встановлено, що учні, які виявляють більший інтерес до мови, літератури, спілкування, обирали форму "монолог"; учні, які виявляють більший інтерес до математики, географії, обирали у більшості випадків форму або схеми, таблиці, малюнки. Знання цих особливостей, на нашу думку, має велике значення у процесі роботи над розвитком пізнавальних інтересів учнів. Адже складність, яка виникає в учнів з домінуючими природничо-математичними задатками під час виконання завдань у вигляді "монологу" (розповідь, письмова відповідь тощо) призводить до згасання інтересу до предмета. Аналогічна ситуація й у випадку учнів з домінуючими гуманітарними задатками та вимогою виконання завдання у вигляді схеми, таблиці, графіка та ін.



Рис. 5. Розподіл спрямованості інтересів учнів 5-х класів на предмети під час вибору конвертів

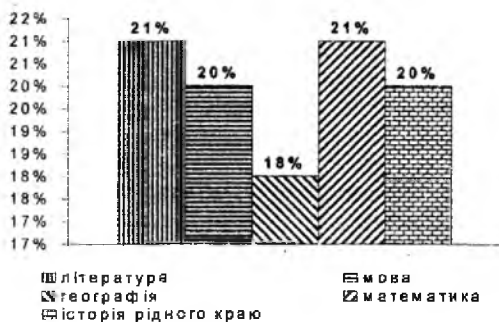


Рис. 6. Розподіл спрямованості інтересів учнів 7-8-х класів на предмети під час вибору конвертів

Щодо спрямованості інтересів учнів на певні предмети під час вибору конвертів, то їхні інтереси розділилися так (рис. 5, 6).

З діаграми (рис. 5) видно, що для учнів 5-х класів на першому місці – читання та математика, на другому – мова та історія рідного краю, на третьому – природознавство. Досить високому інтересу учнів до історії рідного краю сприяють екскурсії, позакласні заходи, які систематично проводяться в початкових класах.

Для учнів 7-8-х класів на першому місці – математика (21%), на другому – мова, література та історія (по 20%), на третьому – географія (18%) (рис. 6).

Порівнявши результати розподілу спрямованості на предмети учнів 5-х та 7-8-х класів, можна зробити висновок, що без систематичної, чітко спланованої роботи з розвитку пізнавальних інтересів учнів до певного предмета (у нашому випадку – до історії) не можна досягти конкретного позитивного результату.

Спостерігаючи за діяльністю учнів на уроках, ми звертали першочергову увагу на такі показники:

1) запитання учнів як результат активного і глибокого пізнавального процесу, що свідчить про орієнтування їх у знаннях, розумову активність школяра, прагнення вникнути в суть об'єкта вивчення;

2) прагнення учня з власної ініціативи, без вказівок та вимог учителя взяти участь у розгляді й обговоренні фронтальних питань, у доповненні та виправленні відповідей однокласників;

3) характер процесу діяльності: як сприймається завдання – з готовністю і бажанням або байдуже; як виконується завдання – самостійно чи за зразком; уважний учень або неуважний; яке його ставлення до процесу своєї діяльності – захоплений він чи байдужий; який результат виконання пізнавального завдання;

4) емоційні прояви учнів (мовленнєві реакції, адекватність реакцій учнів у відповідь на те, що відбувається в класі, та ін.).

Спостерігаючи уроки, ми також як об'єкт спостереження обрали питання, які задає учитель на уроці.

Перед початком спостереження ми теоретично опрацювали таксономію Б. Блума. У чому її суть? Б. Блум виділяє 6 рівнів розвитку пізнавальних здібностей: **знання, розуміння, використання, аналіз, синтез, оцінка** [4]. Коротку характеристику цих рівнів подано в таблиці (табл. 1).

Як бачимо з таблиці, кожен наступний рівень вимагає для своєї сформованості доброго засвоєння попереднього, але разом з тим не завжди можна провести чітке розмежування між ними, оскільки багато запитань актуалізують відразу декілька рівнів. Але це не означає, що вчитель, актуалізуючи в роботі з учнями який-небудь один рівень, автоматично актуалізував і всі інші. Навпаки, в навчально-виховному процесі дуже легко можуть бути випадки, коли розвиток пізнавальних здібностей, а разом з ними і пізнавальних інтересів, порушується через невиправдане зміщення акцентів. Тому ми вважаємо цей аспект навчально-виховного процесу також дуже важливим при роботі над розвитком пізнавальних інтересів учнів, оскільки практика підтверджує його ефективність.

Проаналізувавши запитання вчителів до учнів на 52 уроках в 5-8-х класах, ми порівняли їх з рівнями розвитку пізнавальних здібностей. Отримані результати ми узагальнили у вигляді діаграми (див. рис. 7).

Таблиця 1
Характеристика рівнів розвитку пізнавальних здібностей (за Б. Блумом)

Рівні розвитку у пізнавальних здібностей	Що означає?	Ключові запитання	Коли вважається досягнутою мета
Знання	Запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу будь-якого рівня складності (факти, поняття, правила)	Назвати... в якому році... де відбувалось, перерахуй...	Якщо учень відтворює терміни, знає конкретні факти, поняття, терміни

Розуміння	Засвоєння матеріалу і здатність до його перетворення та інтерпретації	Закінчити речення..., про що ви дізналися..., чому..., змініть вислів, поясніть взаємозв'язок, розкажіть своїми словами...	Якщо учень розуміє факти, правила. Інтерпретує схеми, графіки. Спираючись на існуючі дані, приблизно характеризує майбутні наслідки
Використання	Уміння використовувати правила, теорії, методи в конкретних ситуаціях і в нових умовах	Пояснить мету використання..., розв'яжіть задачу кількома способами, яка теорія допоможе пояснити це явище..., перевірте припущення, гіпотези, висновки...	Якщо учень використовує раніше отримані знання не тільки в стандартних, але й у нових ситуаціях, демонструє їх правильне використання та використання знань в реальному житті
Аналіз	Уміння виділяти елементи структури матеріалу, визначити взаємозв'язок елементів і логіку цього взаємозв'язку	Яка структура..., класифікуйте..., що є наслідком..., порівняйте..., проаналізуйте причини	Якщо учень виділяє частини цілого і взаємозв'язки між ними, бачить недоліки в логіці розмірковувань, визначає відмінність між фактами і наслідками, оцінює значення даних
Синтез	Уміння об'єднати елементи в нове ціле	Знайдіть розв'язок..., запропонуйте алгоритм..., знайдіть альтернативу..., складіть з елементів..., які можливі пояснення, зробіть висновки..., систематизуйте	Якщо учень пише творчі роботи, пропонує план проведення певного експерименту, використовує знання з різних галузей
Оцінка	Уміння оцінити якість і значення матеріалу на основі критеріїв (вироблених учнем або заданих учителем)	Оцініть логіку..., опишіть переваги..., виділіть критерії..., чи відповідає..., що ви думаєте про..., чи правильні висновки...	Якщо учень може виділяти критерії і користуватися ними, бачить багатоманітність критеріїв, оцінює відповідність висновків даним результатам, визначає відмінність між фактами й оцінними судженнями

Що ж засвідчив аналіз отриманих результатів?

По-перше, ми впевнилися, що більшість запитань, які задає вчитель, відповідають рівням знання і розуміння. Це означає, що вчитель, можливо, не усвідомлюючи, убачає мету навчання перш за все в накопиченні інформації. Таке навчання у кінцевому підсумку знижає мотивацію до навчання і не сприяє розвитку пізнавальних інтересів учнів.

По-друге, третє місце за частотою запитань, які задає вчитель, посідає рівень оцінки, який вимагає певної особистісної й соціальної зрілості. Але, очевидно, що оцінка, яка не базується на навичках використання, аналізу і синтезу матеріалу, що вивчається, не може бути об'єктивною.

По-третє, рівень використання, який є основою актуалізації знань, практично виключений зі сфери уваги вчителя. Причому задачі і завдання, які вимагають перенесення знань в нову ситуацію, як правило, були запропоновані як домашнє завдання.

По-четверте, також практично виключений із використання і творчий рівень, який реалізується на рівні синтезу.

Унаслідок такого навчання у школярів не виникає цілісних уявлень не тільки у вигляді міжпредметної інтеграції, але й навіть у межах окремого предмета. Адже нові знання формуються не тільки простим накладанням їх на вже існуючі, а через переструктурування всього пізаного раніше, відмову від неадекватних уявлень, використання аналогій і метафор. Успішний розвиток пізнавальних здібностей вимагає нових запитань, висунення і перевірки гіпотез.

Другий етап роботи був присвячений діагностиці операційної сторони пізнавальної діяльності. Обов'язковим компонентом пізнавальної діяльності, основним її “інструментом” є узагальнення, характерною особливістю яких є те, що структура їх не пов'язана зі змістом поставленого розумового завдання.

Наприклад:

- 1) уміння аналізувати (виділяти окремі прикмети, якості явища, розкласти досліджуване ціле на частини), синтезувати, порівнювати;
- 2) уміння виділяти головне (відділяти суттєве від другорядного);
- 3) уміння узагальнювати фактичний матеріал (виділяти в явищах спільне й об'єднувати їх в одну смислову групу). Абстрагуючи й узагальнюючи, робити висновки про те, що безпосередньо невідомо;
- 4) уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Шляхом мислинневих операцій устанавлювати ті відношення і зв'язки між явищами, які неможливо сприйняти відразу.

Щоб визначити рівень володіння учнями вміннями, школярам пропонувались спеціальні завдання на аналіз, узагальнення матеріалу, порівняння фактів, виділення головного, устанавлення причинних зв'язків. Але подібна діагностика утруднена тим, що різні учні різною мірою володіють певним змістом знань і результат може показати нам значною мірою рівень знань і умінь з цієї теми, а не рівень розвитку певних пізнавальних умінь.

Щоб уникнути цього, учням пропонувалось виконати однотипні завдання на різному змістовому матеріалі. Наприклад, завдання на вияв умінь виділяти ознаки явищ і виділяти найголовніші з них:

- виділяти ознаки складного речення;
- виділити головну думку у цьому тексті;

-назвати головну ознаку, за якою ми виділяємо однорідні члени речення.

Усі відповіді ретельно фіксувались.

У результаті вивчення відповідей учнів виявились групи школярів, що відзначаються різноманітними типовими особливостями оперування вміннями.

Для кращої обробки даних нами були виділені п'ять найбільш характерних виявів пізнавальних умінь:

- 1) оперування вмінням відповідно до поставленої мети;
- 2) вираження самостійності в оперуванні вмінням;
- 3) перенесення вміння на новий матеріал;
- 4) повнота виконання завдання, що включає це вміння;
- 5) пояснення своїх дій.

Два останніх вияви відносяться до більш високого рівня оперування вмінням.

Облік цих виявів у процесі виконання завдань дає змогу більш об'єктивно оцінювати рівень сформованості вмінь у кожного учня.

Було виявлено 4 групи:

1 група. Учні цілком самостійно володіють пізнавальними вміннями. Вони вміють знайти спільне і відмінне, виділити ознаки понять, побачити головне, визначити причину і наслідок; своїми словами намагаються пояснити терміни (порівняння, узагальнення, причина тощо), що означають уміння. У відповідях висловлюють свою думку чітко, спроможні виконати повністю майже всі запропоновані завдання. Володіють достатньо вільним перенесенням пізнавальних умінь на різноманітний матеріал. Цю групу учнів ми віднесли до групи учнів з високим рівнем володіння пізнавальними вміннями.

2 група. Учні не завжди можуть виконати певну операцію, потрібна допомога експериментатора. Під його керівництвом вони спроможні виконати всі завдання. Це свідчить про недостатню самостійність в оперуванні вміннями. Учня цієї групи важко виразити словесно свої дії. Самостійне перенесення пізнавальних умінь обмежене. Лише з допомогою навідних питань і зауважень учителя школярі дають повні відповіді, що свідчить про середній рівень володіння пізнавальними вміннями.

3 група. В учнів цієї групи пізнавальні вміння ще не склалися. Вони дуже повільно виконують завдання, їм бракує знань. Перенесення вмінь досить вузьке (тільки на ідентичний матеріал). Спостерігається шаблонність у роботі – виконуються операції тільки з допомогою експериментатора. Більшість завдань учні неспроможні виконати навіть з допомогою експериментатора.

4 група. До цієї групи ми віднесли учнів, в яких пізнавальні вміння відсутні.

До методики з конвертами ми включили і судження, пов'язані з пізнавальними вміннями (з метою отримання від учнів суб'єктивної оцінки своїх умінь).

Результати цього експерименту такі.

Учні 1 групи обирали судження, що показували володіння пізнавальними вміннями (“я зможу відповісти на питання, чому відбулась певна подія і до чого це привело”, “думаю, що зможу зробити завдання на порівняння” тощо).

Учні 2 групи під час вибору судження виявили або недостатнє володіння вміннями, або переоцінку своїх можливостей щодо них (“не зовсім розумію, що потрібно зробити, щоб порівняти”, “не вмію виконувати такі завдання, де вчитель просить узагальнити і зробити висновок” тощо).

Учні 3 і 4 груп виявили відсутність указаних пізнавальних умінь (“не вмію виділяти головні думки автора в тексті”, “не вмію роботи висновки” та ін.).

Загальні результати експерименту подано в таблиці (табл. 2).

Порівняння результатів методик з виявлення рівня інтересів й умінь дає можливість помітити залежність між глибиною інтересу, пізнавальною активністю учнів і володіння ними пізнавальними вміннями. В учнів, які більшою мірою володіють пізнавальними вміннями, відзначаються підвищена пізнавальна активність, велике прагнення до самостійної творчої роботи, бажання глибоко вивчити предмет, що їх цікавить.

Таблиця 2

Залежність між інтересами учнів та рівнем їх пізнавальних умінь

Групи	Інтереси (у %)		Уміння (у %)	
	5-ті класи	7-і класи	5-ті класи	7-і класи
1	20	21	17	18
2	43	48	36	41
3	37	31	40	34
4	–	–	7	7

На основі результатів і висновків констатуючого експерименту нами було розроблено програму формуючого етапу експерименту, суть якого полягала в тому, що, враховуючи досить низький рівень пізнавальних інтересів учнів 5-х та 7-8-х класів до історії, їх характер пізнавальних інтересів, де стрижневі пізнавальні інтереси становлять лише 18% і 21% відповідно, а також враховуючи рівень сформованості інтелектуальних умінь і навичок, учні експериментальних класів були умовно поділені на 4 групи, для яких на кожен урок підбиралися диференційовані завдання, здійснювався цілеспрямований контроль за зміною рівня характеру пізнавальних інтересів, за рівнем сформованості інтелектуальних умінь і навичок і вплив цих змін на рівень пізнавальних інтересів учнів до предмета, якість знань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баханов К.О. Лабораторно-практичні роботи у викладанні історії України: Посібник для вчителя. – К.: Генеза, 1996. – С. 6.
 2. Мир детства. Юность. – М., 1988. – С. 243.

3. Мисан В.О. Оповідання з історії України та рідного краю: Підручник для 5 класу середньої школи. – К.: Генеза, 1995. – 144 с.

4. Селектор С. Совместные исследования познавательных способностей // Директор школы. – 2000. – № 3. – С. 11–19.

5. Щукина Г.И. Проблемы познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 1971. – С. 118.

УДК 330.341.1

Кобаль М.В.

ІНФОРМАЦІЙНИЙ ХАРАКТЕР ГЛОБАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті досліджуються основні етапи розвитку ідей і концепцій глобального інформаційного суспільства.

В статье исследуются основные этапы развития идей и концепций глобального информационного общества.

This article devoted to investigation of main states and concepts of global informational society development.

Сучасні досягнення в інформаційній сфері мають воістину революційний характер і створюють передумови для руху до зовсім нового типу суспільства XXI століття – інформаційного (information society), або, як його ще називають, суспільства знань (knowledge society). Однією з основних характеристик інформаційного суспільства є його глобальний характер.

Вивчення питань глобальних змін, які постійно відбуваються, з метою вироблення відповідних рекомендацій і програм, які б дозволили прискорити формування глобального інформаційного суспільства, відображено в сучасних концепціях постіндустріалізму. Необхідно зазначити, що ця проблематика практично не розроблена у працях вітчизняних авторів. Серед зарубіжних дослідників, які вивчають такі проблеми, необхідно зазначити праці Д. Белла, І. Масуди, Т. Стоуньєра, М. Постера, Р. Катца, Д. Рисмана, Х. Шрадера, Д. Тапскотта, М. Маклюєна, Е. Тоффлера, П. Дракера, М. Кастельса, М. Бангеманна, Д. Лайона, Дж. Мартіна та ін.

Розглянемо основні етапи розвитку ідей і концепцій глобального інформаційного суспільства. Поняття “інформаційне суспільство” з’явилося у другій половині 1960-х років. Винахід самого терміна “інформаційне суспільство” приписується професору Токійського технологічного інституту Ю. Хаяши. Уперше основні характеристики суспільства інформації були визначені у звітах, поданих японському уряду деякими організаціями: Агентством економічного планування, Інститутом розробки використання комп’ютерів, Радою структури промисловості. У перерахованих звітах високоіндустріальне суспільство визначалося як таке, де розвиток інформаційних технологій дасть людям доступ до надійних джерел інформації і звільнить їх від рутинної роботи, забезпечить високий рівень автоматизації виробництва. При цьому істотні зміни

торкнуться безпосередньо самого виробництва, у результаті чого його продукт стане більш “інформаційно-містким”, що приведе до значного збільшення частки інновацій, дизайну і маркетингу в його вартості. Виробництво інформаційного продукту, а не продукту матеріального буде рушійною силою утворення і розвитку суспільства.

У 60-х рр. XX ст. постіндустріальна проблематика стає провідною темою в західній соціології і політології. Основний акцент у дослідженнях цього часу ставиться в основному на необхідності вдосконалення засобів отримання, обробки і поширення інформації і результатах їх використання в економічній сфері. Це зумовлено бурхливим розвитком і конвергенцією інформаційно-телекомунікаційних технологій, які спричинили революційні зміни на світовому ринку. Гуманітарні аспекти формування нового суспільства, зокрема соціально-психологічні та педагогічні проблеми, стали активно вивчатися лише в результаті усвідомлення того, що якісний стрибок у розвитку інформаційних технологій породив нову глобальну соціальну революцію, яка не поступається за значенням революціям минулого за силою свого впливу на людське суспільство.

Наступний етап у розвитку ідей глобального інформаційного суспільства починається з виходом у 1973 році книги американського соціолога Д. Белла “Майбутнє постіндустріальне суспільство. Досвід соціального прогнозування” [1]. У ній автор поділяє історію людського суспільства на три основні стадії: аграрну, індустріальну і постіндустріальну. У дослідженні вчений прагнув окреслити контури постіндустріального суспільства, багато в чому відштовхуючись від характеристик індустріальної стадії. Подібно Т. Веблену та іншим теоретикам індустріалізму, він трактує індустріальне суспільство як суспільство, в якому головною метою є виробництво максимальної кількості машин і речей. Істотною ознакою постіндустріальної стадії, на думку Д. Белла, є перехід від виробництва речей до розвитку виробництва послуг, охорони здоров’я, системи виховання, дослідження й управління.

“Будь-яке сучасне суспільство живе за рахунок інновацій і соціального контролю за змінами, – пише Д. Белл. – Воно намагається передбачати майбутнє і здійснювати планування. Сама зміна в усвідомленні природи інновацій формує теоретичне знання” [1]. Рух у цьому напрямку буде набирати силу під час інтеграції науки, техніки й економіки. Знання та інформацію учений уважає не лише ефективним каталізатором трансформації постіндустріального суспільства, але і його стратегічним ресурсом. Це дослідження викликало не лише загальний резонанс та інтерес до порушеної в ньому проблематики, але й значною мірою зумовило появу й низки інших концепцій глобального інформаційного суспільства.

Одна з найбільш цікавих і розроблених філософських концепцій інформаційного суспільства належить японському вченому І. Масуді. Основні принципи композиції майбутнього суспільства подані