

олімпіад; банк даних про вчителів; соціальний паспорт школи. Використання цих банків даних дає змогу мінімізувати терміни створення звітності, проведення моніторингу навченості школярів, відстеження підвищення професійної майстерності вчителів [6].

Єдине інформаційне середовище загальноосвітнього навчального закладу повинно будуватися таким чином, щоб усі суб'єкти освітнього процесу могли оперативнo одержати будь-які необхідні їм дані й мати різні рівні доступу. У навчальних закладах необхідно створити спеціалізовані автоматизовані робочі місця з простим і зрозумілим інтерфейсом на базі офісних програм. Головною вимогою до структури та наповнення автоматизованого робочого місця учасника навчально-виховного процесу є його універсальність і можливість інтеграції з існуючими програмними продуктами, які використовують управлінські структури вищого рівня.

Висновки. Таким чином, упровадження інформаційних технологій в управління освітньою установою буде сприяти: зміні освітньої ситуації в бік осмисленості, більшої визначеності та цілеспрямованості; скороченню часових ресурсів усіх учасників навчально-виховного процесу; активізації пізнавальної діяльності учнів і здійсненню не декларативного, а реального особистісно орієнтованого навчання.

Література

1. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И.В. Роберт. – М. : Школа-Пресс, 1994.
2. Полонский В.М. Научно-методическая информация : словарь-справочник / В.М. Полонский. – М. : Новая школа, 1995. – 256 с.
3. Васильев В.В. Информационное обеспечение управления общеобразовательной школой / В.В. Васильев. – Воронеж, 1990. – 140 с.
4. Савченко З.В. Використання інформаційно-комунікативних технологій в управлінській діяльності ЗНЗ / З.В. Савченко. – К., 2000.
5. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М. : Изд-во Ин-та проф. образования Минобразования России, 1995. – 336 с.
6. Інформаційні технології в управлінні освітою / Ільяс Касимов // Педагогічна техніка. – 2005. – № 2.
7. Стариченко Б.Е. Комплексный подход к использованию информационных технологий в школе УрГПУ // Интернет-журнал “Эйдос”. – 1999. – 21 сентября.
8. Колин К. Информатизация образования: новые приоритеты / К. Колин // Alma mater. – М., 2002. – № 2. – С. 16–22.

ТИМЧЕНКО-МІХАЙЛІДІ Н.С.

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МИТНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Сьогодні Україна – важлива торговельно-економічна зона Європи, і, безперечно, цей фактор слід вважати головним, коли мова йде про необхідність підготовки фахівців для митних органів. Саме від взаємодії митника з людьми у процесі професійної комунікації значною мірою залежать

їх думки й судження про нашу державу. Пріоритетним виступає завдання навчання іноземної мови як засобу професійної комунікації. Зовнішнє коло цього значення пов'язано з результатом оволодіння іноземною мовою, а внутрішнє зумовлює всебічний розвиток особистості. Оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування потребує вміння знаходити ефективні шляхи й засоби вирішення завдань, які виникають у процесі спілкування та вміння орієнтуватися в певних ситуаціях тощо. У викладачів виникає потреба в пошуку таких методів та засобів навчання, які б сприяли вирішенню цих завдань і підвищенню рівня мовної компетентності студентів вищих навчальних закладів.

Психолого-педагогічні особливості та навчальні можливості дидактичної гри, позитивне ставлення до них студентів зумовлюють необхідність включити ігри в поєднанні з іншими методами в навчальний процес у вищому закладі освіти.

Дослідження проблеми застосування дидактичної гри у вищому навчальному закладі стосуються переважно ділових (А.А. Вербицький, Я.С. Гінзбург, М.Д. Касьяненко, Н.М. Коряк, М.М. Крюков, І. Макаренко та інші) або рольових ігор (Л.Ф. Грицюк, С.Н. Карпова, В.О. Нотман, Т.І. Олійник, Л.Г. Петрушина та інші). Теоретичні аспекти проблеми дидактичної гри досліджували Н.К. Ахметов, А.О. Деркач, А.Й. Капська, І.М. Носаченко, П.І. Підкасистий, В.Г. Семенов, Є.М. Смірнов, Л. Терлецька, А.А. Тюков, Ж.С. Хайдаров, С.Ф. Щербак, П. Щербань та інші.

Проведені теоретичні та експериментальні дослідження проблеми використання гри в цілому та дидактичної гри у навчальному процесі свідчать про її велике значення для розвитку особистості та значну роль у її навчанні. При цьому необхідно визнати, що використання дидактичної гри при навчанні студентів – майбутніх митників залишається проблемою, що потребує подальшого більш глибокого дослідження.

Мета статті – розкрити можливості дидактичних ігор як засобу підготовки майбутніх митників до професійної комунікації.

Насамперед, з'ясуємо сутність понять “гра”, “дидактична гра”.

Гра – форма вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) якихось ситуацій, станів [1, с. 73].

Дидактична гра належить одночасно до двох сфер людської діяльності – гри й навчання. В.Г.Семенов відносить дидактичну гру в системі ігрової діяльності до “інструментальних “ігор (поряд з дослідницькими та органі-заційно-діяльнісними). “Вона включає в себе продуктивний компонент – навчання і слугує засобом для розв'язання його завдань; належить до класу ігор за правилами. Проте для деяких дидактичних ігор обов'язковим є дотримання лише частини правил, бо вони (ігри) передбачають більш або менш виражені елементи рольової поведінки” [4, с. 92].

Дидактична гра надає можливість наблизити освітні знання до практичних умінь, випробувати себе в ролі митника, бути відповідальним за

прийняття рішення, переживати певне емоційне напруження. Вона сприяє організації словесної діяльності студентів з метою виділення основних ознак майстерності слова; виробленню навичок перевтілення відповідно до ролі, яка виконується; донесенню до слухачів такого підтексту, який відповідав би певному змісту мовлення та конкретній ситуації; виявленню й розвитку внутрішнього бачення, з'ясуванню його впливу на характер словесної дії мовця; формуванню в студентів уміння правильно визначати та передавати слухачам власне ставлення до того, про що йдеться. Її особливістю є відтворення предметного й соціального змісту професійної діяльності, що досягається завдяки ігровому імітаційному моделюванню та вирішенню професійно орієнтованих ситуацій у разі доцільного поєднання індивідуальної й групової ігрової діяльності учасників. Водночас вона надає можливість студентам самоорганізуватись з огляду на те, що під час гри формуються мотиви, які пов'язані з виконанням взятих на себе обов'язків. Студент пізнає свої можливості, вчиться їх оцінювати, відчуває різні емоції. Таким чином, гра виступає і як засіб спілкування та самовиховання. Сутність гри як виду спілкування полягає в тому, що нові знання засвоюють у ході постійного діалогу, обміну різними думками та пропозиціями, їх обговорення і закріплення, взаємної критики й ведення дискусії.

В.Л. Платонов встановив, що дидактична гра надає можливість засвоювати інформацію на 70% більше, ніж під час лекції (для порівняння: 20% матеріалу студент може відтворити після лекції, 90% – після ділової гри) [3, с. 3]. Тобто в умовах гри мета запам'ятати чи відтворити досягається легше, ніж у трудовій або навчальній обов'язковій діяльності. Відтак, гра дає можливість скоротити час на вивчення деяких дисциплін на 30–50%, що в умовах пошуку резервів часу є особливо актуальним.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав нам змогу виділити основні функції дидактичної гри: соціокультурна (виступає ефективним засобом соціалізації, засвоєння цінностей цього середовища); комунікативна (надає можливість моделювати ситуації та обирати різні шляхи їх вирішення: одноосібні, групові, колегіальні; вводить людину в світ складних професійних відносин); самореалізації (передбачає досягнення особистісного успіху, конкуренції, перемоги, що створює ситуації самовираження, самореалізації); діагностична (передбачає, що студент в умовах гри може пересвідчитись у рівні свого інтелекту, творчості, у вмінні спілкуватись, у володінні професійними знаннями та вміннями); корекційна (передбачає через програвання умовних ситуацій у подальшому коригувати реальну діяльність); розважлива (сприяє урізноманітненню навчального процесу, викликає позитивні емоції, створює сприятливу атмосферу для спілкування з однокурсниками та викладачем).

У структурі дидактичної гри представлені як відносно самостійні елементи обидва види діяльності – гра й навчання. В.Г.Семенов називає третім основним елементом структури дидактичної гри ігрову модель, на основі якої тільки й може здійснюватися реальна ігрова взаємодія студентів між собою та з педагогом у процесі гри. Оскільки автор вважає ігрову

модель ланкою, що поєднує автора дидактичної гри та її учасників, правомірно розглядати її з двох позицій. З одного боку, це форма втілення авторського задуму. Ігрова модель відображає наукові висновки про закономірності ігрової діяльності й навчання; педагогічні умови ефективного застосування цієї моделі під час засвоєння певної частини змісту освіти; характер взаємодії її учасників. Тому ігрова модель є результатом проєктивної діяльності педагога, що В.Г.Семенов відображає у схемі: автор → аналіз цілей і завдань навчання → співвідношення змісту й закономірностей навчання та гри → проєктування → ігрова модель. З іншого боку, у реальному ході дидактичної гри її модель стає вже вихідним елементом структури діяльності учасників, проєктом здійснення цієї діяльності. Вона є ядром, стрижнем, який організує дидактичну гру, що автор відображає на схемі: суб'єкт дидактичної гри → ігрова модель → навчальна ігрова діяльність → співвідношення цілей і завдань ігрової діяльності й навчання → виділення та досягнення цілей навчання [4, с. 95].

А.Й. Капська відзначає: "Використання у професійній підготовці дидактичних ігор – це по суті своєрідна репетиція і перевірка того, як студенти вміють користуватися словом у заданій професійній ситуації" [2, с. 71]. М.Ф. Стронін розглядає гру на заняттях з іноземної мови як ситуативно-варіативну вправу, де створюється можливість для багаторазового повторення мовленнєвого зразка в умовах, максимально наближених до реального мовленнєвого спілкування з властивими йому ознаками – емоційністю, спонтанністю, цілеспрямованістю мовленнєвого впливу. Фактично автор наголошує на значущості комунікативної функції гри [5].

Вагомими виявилися висновки С. Крашена та Т. Террела [6; 7], які наголошують на необхідності дозволяти тим, хто вивчає англійську мову, рухатися в усному відтворенні нової мови в зручному для них темпі. Студенти повинні почути та зрозуміти повідомлення, створити запас слів для слухання до відтворення розмовної мови. Це не означає, що студенти не повинні брати участі в діяльності на занятті, проте її слід організувати так, щоб студентам було комфортно. На поставлені запитання слід відповідати, спочатку використовуючи жести, кивки та інші засоби невербального спілкування. Цей етап оволодіння мовою називають безмовним, чи передвідтворювальним, періодом.

Роллю групового оточення в оволодінні мовою не можна нехтувати. Науковці відзначають, що група, у якій студенти працюють разом, вирішуючи проблеми та відтворюючи проєкти, допомагає розвитку їх мови в декількох напрямках. Групове оточення надає їм причини для спілкування та допомагає в мовному відтворенні, усвідомленні того, що їх усне спілкування не завжди зрозуміле для інших. Це усвідомлення допомагає рухатися від сприймальної семантичної стадії (слухати, щоб зрозуміти) до виразової синтаксичної стадії (утворення слів та речень з метою спілкування). Якщо студенти тільки слухають та спостерігають без можливості чи необхідності спілкуватися, вони залишаються на передвідтворювальній стадії

протягом тривалого періоду часу. Структура комунікативної діяльності, яка робить необхідними спілкування та усну взаємодію, запобігає цьому.

Аналізуючи сучасні підходи до оволодіння мовою, А.Л. Херрелл [8] визначає передумови, які в різній кількості притаманні тій чи іншій стратегії навчання:

1. Викладачі мають інструктувати таким чином, щоб студенти отримали “зрозуміле введення” (мову, яку вони можуть розуміти).

2. Викладачі мають створити можливості для збільшення усної взаємодії в груповій діяльності.

3. Викладачі мають інструктувати, використовуючи якомога більше мовний контекст.

4. Викладачам слід використовувати навчальні стратегії та групову техніку, які зменшують тривожність студентів якомога більше.

5. Викладачам слід застосовувати таку діяльність, яка надає можливості активної участі студентів.

Ці передумови стратегій навчання, на наш погляд, можуть бути умовами підбору методів навчання у вивченні іноземної мови (див. рис.).

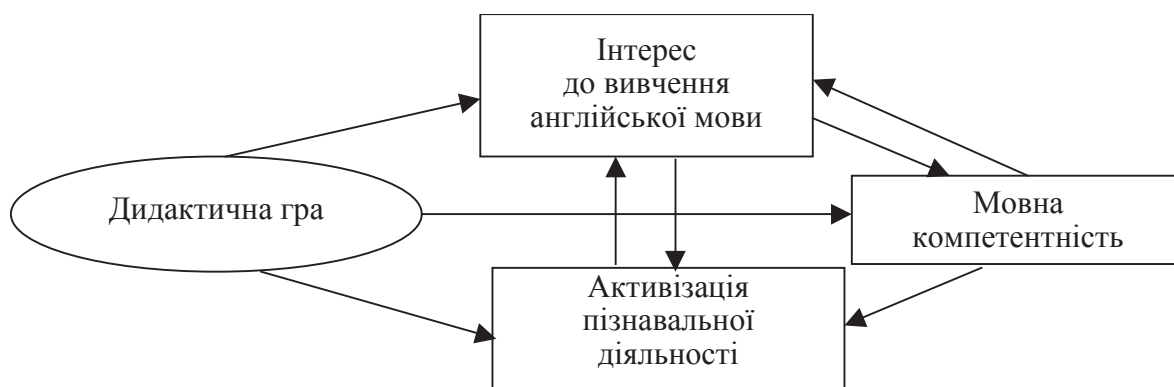


Рис. Схема формування мовної компетентності

При застосуванні дидактичних ігор, ми зацікавлюємо студента, тобто впливаємо на його інтерес. Водночас, беручи участь у дидактичних іграх, студенти набувають певних знань, умінь та навичок, тобто стають більш компетентними. З іншого боку, використання дидактичних ігор є одним із шляхів активізації навчального процесу, тобто дидактичні ігри є активаторами пізнавальної діяльності. Отже, за умови використання дидактичної гри ми можемо очікувати підвищення рівня мовної компетентності.

З метою формування комунікативних знань, умінь та навичок проводять дидактичні ігри на засвоєння нового матеріалу, закріплення засвоєного матеріалу, формування вмінь практичного застосування знань, здійснення контролю та корекції. З метою здійснення останнього проводять тестування з лексики, граматики, операцій породження мовленнєвого висловлювання, що сприяє виявленню рівня мовної компетентності.

Вибір у навчальному процесі дидактичних ігор узгоджується з тематичним розподілом навчального матеріалу. Практика довела, що, оскільки кожна тема триває декілька занять та охоплює фонетичний, лексичний та

граматичний аспекти мови, доцільно застосовувати три або чотири гри на одну тему, а саме: фонетичну, лексичну та граматичну ігри.

Зазначимо, що місце використання дидактичної гри в навчальному процесі при вивченні кожної теми залежить від:

- дидактичної мети навчального заняття;
- мети дидактичної гри (ігри, спрямовані на повторення раніше вивченого матеріалу та на засвоєння нового матеріалу застосовуються на початковому етапі;
- ігри, спрямовані на закріплення засвоєного матеріалу та на формування умінь практичного застосування знань, використовуються на подальших етапах вивчення кожної теми);
- виду діяльності учасників (репродуктивні ігри використовуються на початковому етапі, частково-пошукові та творчі – на подальших етапах вивчення теми);
- способу керівництва (керовані ігри доцільніше використовувати на початковому етапі, частково-керовані та самостійні – на подальших етапах вивчення теми).

Характер теми, яка вивчається, визначає використання того чи іншого виду гри залежно від:

- способу організації (ситуативна, рольова чи ділова); кількості учасників (індивідуальна, парна чи групова);
- мовленнєвої діяльності (монологічна, діалогічна чи групове обговорення);
- часу підготовки учасників (ігри попередньої підготовки; ігри, які обмірковуються під час заняття; ігри-імпровізації чи ігри-експромти);
- засобу проведення (комунікативні, предметні, аудіотехнічні чи комп'ютерні).

Доцільними є ігри “Скільки дієслів?”, “Ланцюжок”, “Зустріч митників” та інші.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що використання дидактичних ігор під час вивчення англійської мови майбутніми митниками сприяє набуттю ними досвіду здійснення професійної комунікації. Проте не можемо не відзначити, що використання таких активних форм навчання, як ігрові, – процес складний та довготривалий, що потребує від педагога перегляду власних педагогічних концепцій, змісту навчальних завдань, що ставляться перед студентами. Педагог має відійти від стереотипних методик проведення занять, перебороти почуття протистояння новому, має сам бути творчою особистістю, майстром комунікації.

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Капська А.Й. Гра як активний метод навчання студентів майстерності слова / А.Ф. Капська // Рідна школа. – 1991. – № 10. – С. 71–73.
3. Платов В.Л. Деловые игры: разработка, организация и проведение : учебник / В.Л. Платов. – М. : Политиздат, 1991. – 245 с.

4. Семенов В.Г. Дидактична гра / В.Г. Семенов. – К. : Педагогіка, 1992. – 104 с.
5. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка : пособ. для учителя / М.Ф. Стронин. – М. : Просвещение, 1981. – 112 с.
6. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. – University of Southern California, 1987. – 250 p.
7. Krashen S. Second Language Acquisition and Second Language Learning. – Oxford : Pergamon Press, 1981. – 170 p.
8. Herrel Adrienne L. Fifty strategies for teaching English learners. – Pearson Education. – Upper Saddle River : New Jersey, 2000. – 239 p.

ТКАЧЕНКО Л.П.

ОСОБЛИВОСТІ РИТОРИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ СТАВРОПІГІЙНОЇ ШКОЛИ (XVIII ст.)

Українська риторична школа накопичила чималий досвід організації навчального процесу, написання необхідних посібників, підготовки вчителів-риторів. Сьогодні, коли риторика вводиться до навчальних програм школи і вишів, коли значно посилюється інтерес до риторичної підготовки фахівців різних галузей, існує об'єктивна потреба в глибокому аналізі вітчизняної педагогічної спадщини в цілому і досвіду навчання риторики в українських закладах освіти в різні роки зокрема.

Ставропігійний інститут – один з найдавніших навчальних закладів на теренах Західної України. Його діяльність досліджували О. Барвінський, С. Бендасюк, М. Возняк, В. Гнатюк, Я. Головацький, М. Демкович-Добрянський, Б. Дідицький, Д. Зубрицький, І. Левицький, І. Орлевич, А. Петрушевич, Ф. Свистюн, І. Шараневич, В. Щурат та інші. У їхніх працях розкрито різні аспекти просвітницької, релігійної, суспільної діяльності Ставропігії. Однак змістовий компонент навчання та особливості викладання дисциплін основного циклу залишаються маловивченими.

Мета статті – розкрити особливості риторичної підготовки учнів Ставропігійної школи у XVIII ст.

Останні десятиліття існування Речі Посполитої позначились загальним занепадом освітнього рівня українського народу, що об'єктивно сприяло асиміляції останнього панівними польськими верствами. За характеристикою дослідника українсько-польських відносин М. Демковича-Добрянського, впродовж XVIII ст. український народ було фактично зведено до становища “етнографічної маси”, українська шляхта або ополячувалась, або деградувала до рівня селян, а “єдина українська організація – уніатська церква, позбавлена маєтків і можливості освіти, не становила ніякої політичної сили”. Іван Франко відзначав, що в цей час “при руській мові, при руській народності лишалися тільки прості хлопи і вбогі та маловчені сільські священики. Вищі духівники єпископи та каноніки говорили й писали по-польськи або по-латині” [8, с. 66].

З переходом Галичини під владу Австрії виникли передумови для певного покращення рівня освіти української суспільності. Урядова шкіль-