

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Західноукраїнський національний університет**  
**Навчально-науковий інститут новітніх освітніх технологій**  
Кафедра психології та соціальної роботи

**КУШНІР Ольга Володимирівна**

**Ситуаційно-рольова гра як засіб підготовки  
майбутніх психологів / Situational role game as a  
means of training future psychologists**

спеціальність: 053 - Психологія  
освітньо-професійна програма - Психологія

Кваліфікаційна робота

Виконала студентка групи  
ПСзм-21  
О. В. Кушнір

---

Науковий керівник:  
к.пс.н., доцент, Т. Л.  
Надвинична

---

Кваліфікаційну роботу  
допущено до захисту:

"\_\_\_" \_\_\_\_\_ 20\_\_\_ р.

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_ **А. Н. Гірняк**

**ТЕРНОПІЛЬ - 2023**

**ВСТУП**

## **РОЗДІЛ I. СИТУАЦІЙНО-РОЛЬОВА ГРА В ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

- 1.1. Гра як соціально-психологічний феномен.
- 1.2. Зарубіжний та вітчизняний досвід використання ситуаційно-рольових ігор в професійній підготовці.
- 1.3. Характеристика психолого-педагогічних умов використання ситуаційно-рольової гри при підготовці студентів-майбутніх вчителів.

**Висновок до розділу 1.**

## **РОЗДІЛ II. РЕАЛІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИКОРИСТАННЯ СИТУАЦІЙНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ ЯК ЗАСОБУ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

- 2.1. Органзація та зміст експериментального дослідження.
- 2.2. Результати експериментального дослідження та їх аналіз.
- 2.3. Модель включення майбутнього вчителя в ситуаційно-рольову гру.

**Висновок до розділу 2.**

**ВИСНОВОК**

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ**

**ДОДАТКИ**

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Сьогодні наше суспільство опинилося в ситуації надзвичайно швидких та кардинальних трансформаційних змін. Це пов'язано і з глобальними процесами, які проходять у світі і з внутрішньодержавною ситуацією, яка кидає виклик усьому суспільству в цілому і кожному з нас зокрема. Ми змушені не лише переосмислювати наше економічне, політичне та культурне життя, а й по-новому ставитися до виконання своїх професійних обов'язків, адже за останній час надзвичайно зріс рівень соціальної відповідальності за ту справу, якою ти займаєшся. Особливо якщо це діяльність, пов'язана із наданням різноманітних послуг іншим людям. Відтак, одним із пріоритетних векторів, який ніні має активно розвиватися у нашому суспільстві – модернізації вищої освіти та підготовка нового типу фахівця – не просто трудової одиниці, а цілеспрямованої, освідченої, високоморальної соціально активної особистості з високим рівнем професійної компетентності, яка охоплює всю сукупність фізичних, інтелектуальних й ділових навичок і функцій.

Заклад вищої освіти сьогодні – базис соціально-економічного розвитку суспільства, основа науково-технічного прогресу, багатьох сфер життєдіяльності держави, засіб формування конкурентоспроможної особистості. В якості одного з важливих засобів підвищення його ефективності в науковій літературі розглядається застосування сучасних освітніх технологій, заснованих на застосуванні інтерактивних методів навчання. Спектр таких методів досить різноманітний: розв'язування проблемних задач, дискусії, «круглі столи», «мозковий штурм» тощо, але їх змістовне наповнення має спільний знаменник – освітній процес має відбуватися за умови постійної активної взаємодії його учасників – викладача та студента на умовах паритетності та партнерства, коли кожен з них є рівнозначним суб'єктом навчання.

Грунтовний аналіз наукової літератури показує, що вирішення проблеми

формування професійних навичок і вмінь фахівця з допомогою інтерактивних методів навчання та розвитку пізнавальних інтересів за їх допомогою привертає до себе пильну увагу багатьох як вітчизняних та зарубіжних науковців. Однак, у вчених, які займаються визначеною проблематикою, досі залишається цілий спектр невирішених питань, які стосуються низки *суперечностей*: між зростаючим інтересом психолого-педагогічної науки до проблем формування професійних навичок і вмінь фахівця і відсутністю адекватних технологій реалізації даного процесу в системі вищої школи; між значним потенціалом інтерактивних методів навчання і недостатньою розробленістю організаційно-змістовних умов їх застосування в процесі активізації пізнавальної діяльності здобувача вищої освіти у ЗВО; між об'єктивною потребою сучасної системи вищої освіти в високоефективних психолого-педагогічних технологіях, в тому числі ігрових, і переважанням у більшості викладачів традиційних методів навчання, що не відповідають вимогам сучасності.

На нашу думку, саме дослідження останніх нині вимагає більш прискіпливої уваги. Адже інтерактивні ігрові методи незалежно від конкретної спрямованості їх застосування – в навчальних цілях або для вирішення реальних наукових, виробничих, організаційних завдань, дають можливість найбільш повно освоювати і розвивати професійні навички та функції фахівця. Їх використання орієнтує на колективне, публічне обговорення проблем, інтенсивну взаємодію, активний обмін думками між учасниками, вироблення правильного розуміння змісту досліджуваної теми, її зв'язку з життєвою та професійною практикою. На важливість дослідження та впровадження у практику різних форм ігрової діяльності вказує багато сучасних досліджень, а одне з авторитетних американських видань *Psychological Prospects Journal* у 2021 році навіть визнало їх пріоритетність у сучасному глобалізованому суспільстві: «Життя показало, що дослідження ігрової діяльності, яка реалізується в новому інформаційному та освітньому середовищі, може вважатися одним із

найбільш актуальних завдань» [65].

Аналіз сучасного практичного досвіду в освітній сфері [2; 6; 11; 13; 17 та ін.] засвідчив, що особливе ж місце серед них належить т. з. сюжетно-рольовій грі, яку можна розглядати як моделювання реальної діяльності фахівця в тих чи інших спеціально створених навчальних або фахових ситуаціях. Вона виступає як засіб і метод підготовки і адаптації до професійної діяльності і соціальних контактів. Відмінність сюжетно-рольової гри від традиційних методів навчання полягають, насамперед, у тому, що в ній відтворюються основні закономірності руху професійної діяльності та професійного мислення під час спеціально організованої освітньої взаємодії, яка є динамічною за своїм характером та вимагає залучення колективних зусиль для розв'язання навчальної ситуації. Саме таке обґрунтування слугувало підґрунтям вибору теми дослідження.

У літературних джерелах нині є достатньо інформації щодо використання ігрового методу при підготовці фахівців різних напрямків професійної діяльності. Щодо підготовки майбутніх педагогів, то дослідники по-різному підходять до розгляду даного питання та аналізують його як: компонент змісту і метод професійної підготовки; засіб інтенсифікації професійно-педагогічної підготовки; дидактичний засіб формування організаторських умінь; активний метод підготовки до виховної роботи; засіб формування комунікативних умінь; форма активізації пізнавальної діяльності студентів педагогічного ЗВО тощо. Незважаючи на це, проблема використання ігор як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя ще недостатньо розроблена, адже нові виклики та реалії розвитку сучасного суспільства вимагають нових досліджень та підходів.

**Мета дослідження** – виявити та обґрунтувати психолого-педагогічні умови використання ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

**Об'єкт дослідження** – ситуаційно-рольова гра як засіб

загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

**Предмет дослідження:** психолого-педагогічні умови використання ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

**Завдання дослідження:**

- визначити сутність, потенціали ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя;

- експериментально обґрунтувати ефективність запропонованих психолого-педагогічних умов з використанням ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя;

- розробити методику з використанням ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

**Методи дослідження:** метод теоретичного аналізу, метод вивчення і узагальнення педагогічного досвіду, анкетування, метод експертних оцінок, аналіз творів, бесіда. Для дослідження рівня загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя : аналіз устних відповідей на семінарських заняттях, тестування (визначення знань основних психолого-педагогічних понять і категорій), вирішення психолого-завдань; контент-аналіз творів "Моя майбутня робота", анкета "Аналіз моїх професійних обмежень", експертні оцінки, самодіагностика, якісний аналіз змісту прочитаного, аналіз продуктів діяльності, проєктивна методика "Мій професійний ріст", тест для визначення акцентуації характеру та темпераменту особистості (тест-опитувальник Леонгарда-Шмішека).

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота проводилась на базі психологічної служби ТНПУ ім. В. Гнатюка м. Тернополя. Вибірка була складена зі студентів перших, других та третіх курсів спеціальностей «Середня освіта (історія)» та становила 45 осіб експериментальна і 45 осіб – контрольна група.

**Наукова новина і теоретична значимість дослідження** полягає в наступному:

- з теоретико-методологічних позицій проаналізовано та обґрунтовано зміст, потенціали та обмеження гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя;

- обґрунтовано необхідні психолого-педагогічні умови використання ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя;

- розроблений психолого-педагогічний інструментарій з використанням ситуаційно-рольової гри;

- запропонована модель процесу включення майбутнього вчителя в ситуаційно-рольову гру.

#### **Практична значимість дослідження:**

- розроблена методика використання ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки;

- апробована і впроваджена методика діагностики ефективного використання ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя;

- розроблені та впроваджені програми семінарів для студентів – майбутніх педагогів.

**Структура кваліфікаційної роботи.** Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку літературних джерел, який складається з 65 найменувань, у тому числі 9 іноземними мовами та 5 додатків. Основний текст кваліфікаційного дослідження викладено на 85 сторінках. Робота містить 2 таблиці.

# РОЗДІЛ I. СИТУАЦІЙНО-РОЛЬОВА ГРА В ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

## 1.4. Гра як соціально-психологічний феномен.

Гра – складний соціокультурний феномен, якому присвячено безліч філософсько-культурологічних, психологічних і педагогічних досліджень. Відповідно до них гра – це: «...засіб наслідування діяльності, навчання (Платон); джерело душевної рівноваги, гармонії душі й тіла, спосіб відпочинку і психічної розрядки» (Аристотель, М. Лацарус); «...творче начало, що породжує світ культури» (Ф. Шиллер, Й. Гейзінга); «...первинна форма залучення людини до соціуму» (К. Гросс); «...атрибут культури і форма соціальної реалізації людиною власних прагнень, потягів» (Р. Кайуа); «...соціальна умова буття» (П. Бурд'є); «...активність, що формує фантазію, уяву, інтелект» (Ф. Бейтендейк); «...різновид індивідуальної і колективної поведінки» (К. Рейнуотер); «...форма творчості з певною метою» (Ж. Піаже); «...спосіб самореалізації індивіда, структура його поведінки, основа комунікації та міжособистісного спілкування» (Е. Берн); «...модель комунікації або конституції тексту, в якій відтворюється несуперечливий контекст і слова вживаються у суворо визначеному сенсі» (Л. Вітгенштайн) тощо. «Гра як модус діяльності атрибутивно передбачає інтеракцію (взаємодію), спілкування, комунікацію. Позбавлена циклічності, репродуктивного повторення, така, що має хоча б мізерну долю невизначеності, комунікація і є грою. Тобто комунікація у більшості – гра» [65, с.260].

Аналіз актуальних розвідок щодо виконання завдань дослідження засвідчує, що переважні дискурси та проведені дослідження поступово зосереджуються в контурі з центром, який постає у вигляді феномену гри [50].

Отож, узагальнення вищезначеного дає можливість трактувати гру у наступному найбільш загальному вигляді: «Гра – форма діяльності в



умовних ситуаціях, спрямованої на відтворення та засвоєння соціального досвіду, зафіксованого в соціально-закріплених способах реалізації предметних дій, в предметах науки і культури [42, с.56]. Гра – це особлива форма освоєння реальної соціальної дійсності шляхом її відтворення. Вона являє собою тип символіко-моделюючої дійсності.

Хоча гра – один з різновидів людської діяльності, який присутній у нашому житті з раннього дитинства та є природнім та спонтанним процесом, особливу роль вона відіграє саме при реалізації навчальних цілей. Складність питання при цьому криється в особливій природі ігрової діяльності: в її багаточисленних визначеннях незмінно підтверджується самоцінність і мимовільність, відсутність практичної спрямованості, орієнтація на результат (не внутрішній, ігровий, а практичний). Тому «дидактична гра – явище внутрішньо дуже суперечливе» [31, с. 7].

Щодо різновидів, то найчастіше в літературі зустрічається поняття «педагогічна гра», як імітація реальної діяльності вчителя в тих або інших штучно створених педагогічних ситуаціях» [29], яке характеризується наступними ознаками:

- імітація реального процесу взаємодії вчителів, вихователів, вихованців;
- розподіл ролей між учасниками гри,
- відмінність інтересів учасників гри;
- наявність конфліктної ситуації в грі;
- прив'язка змодельованих в грі подій до певних часових меж;
- наявність розгалуженої системи індивідуального і групового оцінювання діяльності учасників гри.

У психолого-педагогічній літературі можна зустріти різні види ігор, які використовуються при підготовці педагогічних кадрів: навчальні, дидактичні, позиційні, педагогічні, навчально-рольові, імітаційно-моделюючі, ділові навчальні тощо.

При цьому сутнісний зміст дидактичної гри визначається наступним

чином: «...різновид комплексного багатокomпонентного засобу формування педагогічної спрямованості, що дає змогу долучати учнів до аналогів професійної діяльності» [24, с.159]. Таке визначення є доволі вагомим, так як в ньому закладено декілька принципових позицій:

- визначено головне призначення дидактичної гри – формування мотивів професійної діяльності;

- визнана комплексність і багатокomпонентність даного поняття;

- її зміст визначено у категорії "аналог професійної діяльності".

У науковій літературі також знаходимо дещо схожі визначення. Одним із таких є поняття «рольові ігри з елементами драматизації» (М.Форверг). В умовах рольової гри індивід зіштовхується з ситуаціями, які характерні для його реальної (значимої для нього) діяльності і постає перед необхідністю зміни своєї установки. Досліджуючи рольову гру, М.Форверг пов'язує її навчальну цінність зі здатністю людини краще засвоювати динамічні процеси, і особливо при умові особистої участі в них. При цьому інтенсифікація навчання досягається не просто виконанням дій, а суттєво залежить від чуттєво-пізнавальної залученості індивіда, що забезпечується головним чином драматизацію навчального процесу. Ігрова дія не виникає сама собою, а є результатом включення всіх систем психіки учасника. Происходят в учебной ролевой грі у зв'язку з перетворенням своєї особистості в іншу. Так порушується звична визначеність, і людині необхідно активно задіювати уяву, щоб сконструювати новий варіант своєї особистості. Відтак, чим більш заданою, конкретизованою є роль, тим більшу внутрішню роботу вона викликає [62].

Дослідники даної проблематики [2; 6; 11; 13; 17 та ін.] по-різному підходять до трактування ігор, що використовуються при підготовці педагога. Так, наприклад, деякі науковці аналізують їх як компонент змісту і метод професійної підготовки; як засіб інтенсифікації професійно-педагогічної підготовки; як дидактичний засіб формування організаторських умінь, як активний метод підготовки до виховної роботи;

як засіб формування комунікативних умінь; як форму активізації пізнавальної діяльності студентів педагогічного ЗВО тощо.

На думк Белкіна І.В.у, позиційна, ділова, рольова гра спрямована на усвідомлення позиції особистості, оволодіння нею конкретною діяльністю, стратегією міжособистісних контактів і регуляцію свого стану [6].

В роботах Хомуленко Т. Б. відзначається, що педагогічна гра слугує "інструментом" розвитку творчого теоретичного та практичного мислення студентів, їх здатностей до аналізу педагогічних проблем, постановки та вирішення суб'єктивно нових педагогічних завдань [51, с.152]. Автором сформувано педагогічні вимоги до ефективного використання педагогічних ігор: забезпечення їх відповідності цілям навчання; схожість ігрових ситуацій з реальними умовами педагогічної діяльності; інтелектуальна готовність учасників до гри; відповідність змісту гри рівню підготовки учасників; ретельна підготовка навчально-методичної документації; визначення ролі організатора гри (викладача). Хомуленко Т. Б. підкреслює, що особливість даного виду гри полягає в тому, що її учасники вирішують ігрові завдання самостійно, вступаючи при цьому у взаємодію з іншими, конструюючи форми та зміст своєї діяльності .

Приходченко К. І. формулює наступні функції ділової педагогічної гри: дидактична, методична, стимулююче-розвиваюча, виховна, комунікативно-організаційна, контрольна-коригуюча [33, с.47]. Її дослідження показало, що значний дидактичний ефект досягається не тільки в процесі участі майбутнього вчителя в грі, але і при його підготовці до використання ігор як педагогічних засобів.

Дослідження доцільності використання гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя, видається можливість визначення низки провідних концепцій та ідей, які можуть стати засадничими у цьому питанні.

Так, реалізація змісту загальнопедагогічної підготовки пов'язана з інтенсивністю участі в цьому процесі кожного зі студентів-майбутніх

педагогів. При цьому критерієм ефективності витрачених ними зусиль може стати "проблемно-подієвий підхід", визначений у психологічній концепції події Є.І.Головахи. Відповідно до цієї концепції особливості психічного впливу людини на час, його швидкість, насиченість, тривалість залежать від кількості та інтенсивності життєвих подій - зміни у зовнішньому середовищі (природній і соціальній), у внутрішньому світі людини (думках і почуттях), його діях і вчинках [15, с.52].

Дослідження, проведені групою вчених, дали змогу розробити нову концепцію соціалізації здобувачів освіти – "концепцію соціальних проб". «Соціальна проба – це сукупність послідовних дій, пов'язаних із здійсненням спеціально організованої соціальної діяльності в економічній, політичній і духовній сферах на основі вибору способу поведінки в цій діяльності та є засобом співвіднесення самопізнання та аналізу своїх можливостей у спектрі реалізованих соціальних функцій. Соціальна проба передбачає самооцінку здобувачами освіти своїх можливостей на основі послідовного вибору способу соціальної поведінки в процесі засвоєння різних соціальних ролей» [34].

У цьому контексті цікавою також видається ідея Удріс Н. С. про "комунікативну домінанту". Під комунікативною домінантою автор пропонує розуміти переважаючу спрямованість у роботі зі студентами на оволодіння ними знаннями та вміннями професійної комунікації як важливої умови і необхідних засобів вирішення майбутнім учителем різних педагогічних завдань по вихованню та навчанню учнів [85, с.116].

Бойченко Л., вивчаючи соціальну взаємодію в різноманітних групах учасників, ввела в науковий обіг термін «мотиваційне поле соціальної взаємодії», яке визначає мотивацію учасників взаємодії та залежить від всієї спільної діяльності. Дослідник висловлює думку про необхідність гармонізації мотивів учасників взаємодії та їх цілей спільної діяльності [7, с.5].

Методологічно важливими є вказівки Алексюк А. М., який головним

недоліком сучасної освіти вважає недооцінку проблем організації діяльності, які є адекватними цілям навчання та специфіці засвоєних знань. Відповідно до цієї позиції, важливим є поняття т.з. "включеності", яка трактується як певний особистісний стан щодо діяльності, що одночасно містить об'єктивні і суб'єктивні компоненти. Об'єктивним компонентом є власне діяльність особистості, суб'єктивним – її ставлення до неї [4, с.106].

Незважаючи на доволі вагомі досягнення даних підходів, досі залишається дискусійним питанням про те, на якому етапі професійної підготовка повинна використовуватися гра та яке її значення в цьому процесі.

Так, низка науковців стверджує [11; 13; 17; 20; 21 та ін.], що при аналізі даного питання необхідно опиратися на три типи базових технологій: представлення елементів змісту освіти у вигляді різнорівневих, особистісно зорієнтованих задач (технологія задачного підходу); засвоєння навчального змісту в умовах діалогу як особливого дидактико-комунікативного середовища, що забезпечує суб'єктивно-змістовне навчання, рефлексію, самореалізацію особистості (технологія навчального діалогу); імітація ситуаційно-рольових і просторово-часових умов, що забезпечують реалізацію особистісних функцій у ситуації внутрішньої конфліктності, колізійності (технологія імітаційних ігор).

При цьому виділяються базові форми діяльності і безліч їх проміжних варіантів, що дають змогу здійснити перехід від однієї базової форми до іншої. В якості останніх виступають наступні: навчальна діяльність академічного типу з визначеною провідною роллю лекції та семінару; квазіпрофесійна діяльність (ділові ігри та інші ігрові форми та імітаційні моделі); навчально-професійна діяльність (дослідницька робота студентів, практичні заняття, дипломний проект тощо).

Сутністю квазіпрофесійної діяльності є відтворення в аудиторних умовах і на понятійно-практичному рівні як умов і динаміки виробництва, так і відносин, зайнятих на ньому людей. Так, в діловій грі за допомогою

імітаційної та ігрової моделей відтворюється предметний, соціально-психологічний зміст праці фахівця, задаються контексти його професійної діяльності.

При цьому в якості "клітинки", одиниці, що повноцінно представляє діяльність людини, виступає не предметна дія, а вчинок. Вчинок – це соціально і морально внормована дія, спрямоване на "іншого" і передбачає його відгук і корекцію у відповідності до останнього. Якби предметні дії не здійснювалися людиною, вони завжди мають соціальну «координату», навіть якщо ці дії здійснюються нею індивідуально. Тим більше у навчанні, яке за своїм змістом є формою спілкування та соціальної взаємодії між учасниками освітнього процесу [38].

Останнє твердження є особливо важливим ще й тому, що існують принципові відмінності між завданнями, які стоять перед середньою школою та тими, на виконання яких націлені заклади вищої освіти. Так, з метою підвищення якості підготовки фахівців у стінах ЗВО, науковці пропонують використовувати в їх професійній підготовці завдання з недостатніми чи надлишковими (непотрібними для їх вирішення) вихідними даними [55, с.181].

Таким чином, аналіз вищезначеного дає можливість сформулювати низку вихідних положень нашої роботи.

Загальнопедагогічна підготовка є частиною професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя та є складним синтезом тісно взаємозв'язаних структурних компонентів. До їх числа, на наш погляд, належить насамперед, мотиваційно-ціннісний (особистісний) і процесуальний [18].

Засобом загальнопедагогічної підготовки є організацію конкретного виду спільної (викладачів і студентів ЗВО) діяльності, спрямованої на вирішення конкретних освітніх завдань[49].

Використання гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя ґрунтується на подієвому підході в організації

педагогічного процесу; можливості подолати суттєву відмінність навчальних задач від задач професійної діяльності фахівця з допомогою гри; можливості гармонізації мотивів учасників взаємодії в грі; потенціалі гри як засобу організації соціальних проб; відповідно багатогранності гри в плані спілкування та спрямованості педагогічної освіти на домінування комунікативного компонента. Гра як засіб підготовки педагогів вимагає, з одного боку, забезпечення включеності суб'єкта, а з іншої – спроможна забезпечити таку включеність у процес загальнопедагогічної підготовки.

## **1.2. Зарубіжний та вітчизняний досвід використання ситуаційно-рольових ігор в професійній підготовці.**

Терміни "рольова гра" і "ситуаційна гра" активно використовувалися в роботі відомого психотерапевта Я.Л.Морено. Рольова гра – "рольовий тренінг" у його інтерпретації, виконує переважно педагогічну функцію. Тому інколи її називають також педагогічною рольовою грою. Її основною метою було визначено навчання певній рольовій поведінці (професійній – лікаря, учителя, юриста тощо; соціальній – матері, чоловіка тощо.) та інтеграція ролей (вміння суміщати різні ролі) [39, с. 7]. Ситуаційна гра так само, як і рольова гра, є методом соціального тренінгу, однак вона має ще й діагностичне значення. Її мета полягає не стільки в навчанні адекватній рольовій поведінці, скільки в оволодінні вміннями справлятися з професійними ситуаціями (в такому випадку вона інколи ототожнюється з тренінгом спонтанності та тренінгом креативності за визначенням Морено) [там само, с. 9].

Сам термін "ситуаційно-рольова гра" введений в науковий обіг в середині семидесятих років минулого століття та за час свого існування пережив не одну трансформацію. Серед великої різноманітності підходів нам особливо імпонує наступний: «Суть методу ситуаційно-рольової гри полягає в імпровізованому розігруванні її учасниками заданої проблемної ситуації, в ході якої вони виконують визначені ролі» [47, с.127]. Це

визначення, на нашу думку є цікавим тому, що на перший план тут висувається знання соціально-психологічних закономірностей взаємодії між людьми. Відтак, ситуаційно-рольова гра може представляти учасникам поле діагностики своїх можливостей у використанні різних соціальних ролей.

При цьому науковці, досліджуючи даний феномен, намагалися знайти джерела її виникнення [22].

Перше джерело – стихійні підліткові ігри і технологія колективної творчої діяльності. Розглянемо його характерні особливості. Доведено, що загальне число ігор в підлітковому віці надзвичайно велике. В результаті спостережень більш ніж за сотнею підлітків, яке було проведено групою іноземних дослідників, було зафіксовано 1400 ігор за рік, з яких 120 були сюжетно-ролевими [57, с 223]. При цьому з'ясувалося, що саме за допомогою рольових ігор молоді люди реалізують потребу групового співробітництва. Підлітки здатні в груповій грі не тільки продумати весь її хід, але і без допомоги дорослих (а іноді і потайки від них) організувати досить складну спільну діяльність, де гра і праця тісно переплетені. Особливий характер мають стихійні ігри підлітків-хлопців. У них, у порівнянні з дівчатами, більш заострена потреба в активному, реальному, романтичному підтвердженні себе в якості дорослих [55].

Підлітки грають в досить складні і різноманітні рольові ігри, які сприяють розвитку особистості в процесі програвання конкретних ролей і наслідків правил, які продиктовані сюжетом. За допомогою ігор вони також можуть маскувати окремі прояви своєї особистості.

Друге джерело виникнення ситуативно-рольової гри – практика колективної творчої діяльності. У контексті нашого дослідження воно цікавить нас як таке, що має характерні риси "ситуації зразка": автономність життя колективу - замикання відносин "тут" і "тепер"; неперервність та інтенсивність колективної діяльності і спілкування; підкреслена ситуативна спрямованість роздумів і дій учасників ситуації



взірця; особлива позиція організаторів, що викликає своєю поведінкою зразки ставлення до діяльності, один до одного, до колективу [43, с. 36].

Аналіз вищезначеного уможливив виокремлення декількох основоположних позицій, які, на нашу думку, є засадничими для для ситуативно-рольових ігор:

- терпимість до чужих світожиттєвих орієнтацій;
- цінність конструктивної взаємодії з оточуючими;
- активність учасника, націленість на результат, досягнутий "тут" і "тепер",
- цінність згоди і її пошуку;
- прихованість, завуальованість ролей, таємничість та романтизм.

Важаємо, що дані принципи дуже важливі з точки зору гуманізації процесу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Ще одним важливим питанням при розгляді даної проблематики є визначення структури ситуаційно-рольової гри. На думку деяких науковців, її можна розглядати через категорію "взаємодії", як процесу безпосереднього або опосередованого соціального впливу суб'єктів на іншого, в ході якого відбувається трансформація поглядів, оцінок, знань, ціннісних орієнтацій тощо [41, с.51].

Загальноприйнятими ознаками взаємодії є: предметність, доступність для стороннього спостереження та реєстрації, ситуативність, рефлексивна багатозначність. Видами взаємодії є: консенсус (компроміс, угода, згода), конфронтація (борьба, конфлікт, антогонізм, змагання), співробітництво (творчий союз).

Найбільш важливим, на нашу думку, є аналіз даного поняття у контексті суб'єкт-суб'єктних відносин, адже:

- організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі є способом, засобом досягнення цілей;
- результат суб'єкт-суб'єктної взаємодії - особистість студента;
- суб'єкт-суб'єктна взаємодія передбачає наявність в її учасників

індивідуальних цілей;

- найбільш педагогічно успішною є взаємодія, за якої ціль не може бути досягнута якоюсь однією стороною.

В контексті дослідження проблеми загальнопедагогічної підготовки звертають на себе увагу ознаки суб'єкта взаємодії:

- усвідомлення себе як особистості, члена колективу чи організації;

- усвідомлення цілей взаємодії;

- наявність достатньо чітких уявлень про партнерів як суб'єктів взаємодії;

- знання своїх прав і обов'язків, нормативних актів, що визначають характер і умови взаємодії;

- наявність практичного досвіду, умінь і навиків спільної діяльності;

здатність до аналізу та корекції процесу досягнення цілей взаємодії [45, с.67].

Ситуативно-рольова гра, її модель, співпадає з моделлю взаємодії, якщо модель трактувати як систему зі своєю структурою і функцією, що відображає структуру і функцію оригіналу.

Аналіз ситуативно-рольової гри як моделі взаємодії дає змогу виявити її наступні ознаки:

1. Моделювання історичної, казкової або фантастичної ситуації та життєдіяльності конкретних персонажів. Модель чітко визначена за часом і місцем, що відображається в загальних умовах гри.

2. Розподіл ролей між учасниками, визначення ігрових цілей учасників і груп. Учасники гри отримують ролі, для яких визначено їх ігровий статус, ігрові цілі, набір ігрових засобів, а також мають рольові рекомендації (регульовані відносини з гравцями та предметами ігрової взаємодії).

3. Обмеження ролей учасників правилами, ролями і чітко регламентованим набором ігрових засобів. Сумісна діяльність у ситуаційно-рольовій грі має характер рольової взаємодії, що розгортається у відповідності з передбаченими та прийнятими нормами. Виконання

правил учасниками стає обов'язковою умовою розверти проведення повноцінної гри. Рольові рекомендації моделюють стереотипи межособистісного сприйняття або певний рівень поінформованості.

4. Багатообразні види та типи взаємодії учасників (ігрове спілкування: переговори, доповіді; імітація ритуальних, виробничих або професійних дій тощо).

У самій моделі ситуаційно-рольової гри закладені різні типи ігрових взаємовідносин: ігрова конкуренція (конфлікт), ігрове співробітництво, ігрова угода. Взаємодія учасників при виконанні ігрових цілей у ситуаційно-ролевій грі може розглядатися як послідовне вирішення задачі. Воно передбачає оцінку ситуації, самовизначення на ігровому матеріалі, збір інформації, встановлення первинних контактів, спільне проектування взаємодії, спільне конструювання взаємодії, здійснення впливу, завершення взаємодії.

Перше і друге завдання взаємозв'язані і пронизують весь процес ігрової взаємодії. Оцінка ситуацій і самовизначення на ігровому матеріалі виражається у визначенні свого ставлення до того або іншого гравця в залежності від характеру його ігрових завдань (хто він - конкурент, співробітник або союзник).

5. Багатоваріантність рішень і вчинків, реалізація моделі в процесі "низки епізодів". При розробці ситуаційно-рольової гри закладається варіативна модель ігрових епізодів (розглядаючи модель як систему, де епізоди є елементами, пов'язаними рольовими цілями і рекомендаціями окремим гравцям). Для кожної ролі передбачена необхідна траєкторія ігрових дій, що пов'язує епізоди. Прийняті учасником ситуаційно-рольової гри рішення і здійснені дії обумовлюють певні реакції. Вибір варіанту залежить від іншого учасника гри. Поєднання низки епізодів і багатоваріантності поведінки і рішень робить ситуаційно-рольову гру достовірним аналогом ситуації взаємодії.

6. Наявність керованого емоційного напруження і системи оцінювання

діяльності учасників. Емоційне напруження в ситуаційно-рольовій грі регулюється за допомогою організатора гри. Впливи можуть бути спрямовані як на одного гравця, так і на всю ігрову групу, їх метою може бути підвищення або зниження емоційної напруги.

Все вищезначене дає змогу зробити висновок про те, що ситуаційно-рольова гра як засіб загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя є спеціально зорганізованою діяльністю, що складається з ситуаційно-рольових моделей та їх позаігрового психолого-педагогічного забезпечення і спрямована на досягнення майбутнім учителем стану включеності в процес вирішення педагогічних завдань [33].

Основними перевагами використання ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки є те, що вона є колективною, творчою за характером діяльністю, зміст якої допомагає сформувати професійну індивідуальність; дає можливість під час спілкування поставити себе на місце іншої людини, зрозуміти її; включає в себе значне число завдань, які за своїм характером відповідають задачам професійної діяльності; передбачає співробітництво з викладачами.

Наступним кроком нашого дослідження є визначення дидактичних можливостей компонентів ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки.

Імітація взаємодії (ігрові ролі) дає змогу проілюструвати соціально-психологічні закономірності. Рольові рекомендації є демонстрацією стереотипів сприйняття, визначеного рівня поінформованості. Правила ситуаційно-рольових ігор ілюструють певні норми спілкування. Багатообразні види та типи взаємодії створюють умови для проживання майбутнім учителем конфлікту, угоди, співпраці.

Ігрова взаємодія як послідовність вирішення задач дає змогу майбутньому вчителю отримати загальнопедагогічні навички [29]. Таким чином, задачна оцінка ситуації передбачає вироблення загальнопедагогічних умінь етапу аналізу виконаної педагогічної роботи

роботи, визначення нового стану здобувачів освіти і постановку нових педагогічних цілей: визначити ступінь досягнення поставленої цілі, встановити причину слабкості педагогічних дій, недоліків у своїй діяльності. Задача збору інформації - уміння етапу педагогічної діагностики та целепокладання: спостереження, бесіди, інтерв'ю, розуміння та оцінки психологічного стану інших людей, визначення цілей взаємодії, зміни своїх цілей у зв'язку з появою нових факторів.

Такі задачі як встановлення контактів, переговори, організація, здійснення впливу, переривання контактів сприяють формуванню умінь етапу вирішення педагогічних завдань на рівні планування освітнього процесу і вмінь етапу практичної роботи.

Аналіз теорії використання ігор при підготовці майбутніх вчителів дає змогу припустити, що цінність процесу загальнопедагогічної підготовки передбачає не тільки їх участь в ситуаційно-рольовій грі, але й їх проведення, що дає можливість їм апробувати низку функцій-ролей педагога, таких як: інструктор, тренер, коуч тощо та долучитися до виконання своїх майбутніх функцій: проектної, інструктивної, консультативної, емоційно-регулятивної, директивної, винахідницької, ігротехнічної тощо.

Базуючись на можливостях ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя [13; 17], можна визначити обсяг і характер компетентностей, які формуються в процесі її використання. Насамперед, мовиться психолого-педагогічні знання, такі як:

- знання змісту виховання, його загальних і конкретних цілей, завдань, організаційних форм, засобів і методів;
- знання психологічних основ навчання і виховання;
- знання методів визначення рівнів освідченості школярів (їх груп і колективів);
- знання методів визначення рівнів сформованості вмінь і навичок учнів;

- знання методів науково-педагогічного опису та аналізу психолого-педагогічних фактів, явлень і процесів педагогічної системи, їх структури.

Опираючись на попередню інформацію, вважаємо за необхідне дати характеристику потенціалу ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Поняття потенціалу використовується представниками різних наукових напрямків, які вивчають суспільство, вже декілька десятків років. Зокрема науковці-психологи, здійснюючи аналіз особливостей рольової поведінки особистості та диференціюючи зміст ролі в її психологічному контексті, виділяють потенціали індивідуально-психічного розвитку, пов'язуючи їх з такими "ресурсами і резервами" людської особистості, як обдарованість, спеціальні здібності, працездатність тощо [25, с. 32]. Також дане поняття все частіше використовують для характеристики колективної діяльності. Зокрема, розглядається т.з. «емоційний потенціал колективу», як своєрідна «кладова» життєвих ресурсів спільноти, що забезпечують розвиток колективу як соціальної системи» [там само, с.45].

Загалом, потенціал [від лат. potentia - можливість, сила]: 1) величина, що характеризує запас енергії тіла; 2) ступінь могутності (прихованих можливостей) [1, с.355]. На нашу думку, потенціали можуть міститися не тільки в особистості чи групах, але і у видах діяльності. На наш погляд, у ситуаційно-рольової гри є потенціал не лише як засобу організації дозвілля, а й соціальної адаптації молоді та інструменту навчання лідерів організаторським вмінням [52, с.310] тощо.

У своїй роботі ми будемо розглядати лише потенціал ситуаційно-рольової гри в рамках об'єкта та предмета нашого дослідження, а саме: ігрові, практико зорієнтовані та цільові. Кожен з них також має свою структуру та містить: мотиваційні, когнітивні, емоційні, інструментальні, діяльнісні потенціали [26].

Так, мотиваційні потенціали передбачають формування у майбутнього вчителя стійкого прагнення до здобуття загальнопедагогічних знань, умінь

і навиків. Когнітивні є інтеріоризацією і усвідомлення майбутнім фахівцем соціальної сутності майбутньої фахової діяльності. Емоційні потенціали полягають в суб'єктивній значущості процесу ігрової взаємодії та діяльності, пов'язаної з іграми, проміжними результатами і відносинами, що виникають в процесі спільної діяльності. Інструментальні пов'язані з можливістю майбутнього вчителя отримати загальнопедагогічні вміння та навички.

Потенціали ситуаційно-рольової гри як засобу загальної психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя можуть бути реалізовані тільки при визначеній організації освітнього процесу. Для того, щоб цей процес був ефективним, пропонуємо, насамперед, звернутися до аналізу вітчизняного та закордонного досвіду, який накопичений у даній галузі.

Аналіз наявних літературних джерел [6; 13; 17; 22 та ін. ] підтвердив, що гра в професійному навчанні широко використовується як у практиці вітчизняної вищої школи, так і за кордоном. Частіше всього вона використовується при підготовці управлінців, інженерів, психологів, соціальних працівників та інших фахівців т.з. соціономічних професій.

Так, різноманітні види рольових ігор, наприклад, в американській системі підготовки педагога називаються методами афективного навчання (К.Х.Гувер). До нього одні відносяться: вправи, імітоване рольове навчання (Г.Л.Вуллен), другі – постановку коротких сценок (Т.О.Хомман), треті - навчальні заняття, що забезпечують інсценування для вирішення певної навчальної проблеми (Дж.Діксі), четверті – вільну імпровізацію в межах заданої ситуації тощо.

К.Х.Гувер пропонує власну класифікацію рольових ігор: спонтанне дійство, моделювання, власне рольова гра та соціодрама. Спонтанна дія розглядається як форма, яка не вимагає від учасників особливого напруження і великої підготовки.

Моделювання – це імітація реальної діяльності вчителя в тих або інших штучно створених педагогічних ситуаціях, коли потрібно

застосовувати абстракції чи спрощення. К.Х.Гувер зауважує, що моделювання може бути представлено як гра-змагання, де є переможці і переможені. Таким чином, змагання виникає при умові, якщо моделювання ґрунтується на певному соціальному конфлікті, а студенти намагаються знайти вихід із складної ситуації. При цьому "конфлікт" тут вживається в позитивному сенсі: поки він є - значить, процес розвитку іде, відбувається подолання протиріч. Важливо, щоб учитель не уникав конфліктів, умів їх вчасно помітити, прагнув вирішити разом з дітьми. У такому випадку моделювання розраховане на застосування певних навичок, а відтак чим більше психолого-педагогічних ситуацій вирішує студент, тим краще він буде орієнтуватися в реальній професійній діяльності [65, с. 260]. Моделювання включає підготовку до гри, розподіл ролей, опис основних схем гри, постановку завдань, процес обговорення, аналіз.

Рольова гра, як уже вказувалося вище, широко використовувалася в "психодраматичній школі" (Я.Морено). Вона допомагає зрозуміти, як діяти в тій чи іншій ситуації. Найбільша її перевага – здатність викликати емпатію. Рольова гра допомагає здолати бар'єр неприйняття чи неприязні, оскільки ситуація об'єднує студентів, створює доброзичливу атмосферу і вимагає від учасників великої віддачі, так як ступінь залучення не інтенсивна, а відтак, передбачає активну дію.

Рольові ігри присутні у всіх чотирьох напрямках, за якими розвивається професійна підготовка у США: академічному, дослідницькому, еволюційному, критичному [60].

Ще одним різновидом гри, який активно застосовується в зарубіжній педагогічній освіті є соціодрама, яка виникла як засіб терапії жертв дискримінації та дає змогу «проживати» ситуації відторгнення групою [39].

Фіналом моделювання рольової гри та соціодрами можуть бути питання щодо осмислення окремих дій, що відбулися і діяльності в цілому. Так, Дж.Контра пропонує наступний набір таких запитань: Які реальні результати ви отримали за допомогою гри? Які фактори повливали на ваше



рішення? Якого роду відносини у Вас склалися в ході гри? Як би Ви повели себе, якщо б гра знову почалася? Наскільки відрізнялася ігрова ситуація від реальної? [57].

У професійній освіті Польщі використовується кілька різноманітних дидактичних ігор: симуляційні, ситуативні та інсценізаційні. За допомогою симулятивного методу студент долучається до всестороннього аналізу проблеми, представленої раніше в якості заданої, причому результати рішень потім порівнюються з фактичними рішеннями, прийнятими в умовах, створених у ході занять. Аналогічним чином працює і ситуаційний метод. Від симулятивного методу він відрізняється тим, що зазвичай відноситься пропонувані у ній ситуації переважно фіктивні, хоча і правдоподібні. Саме тому запропоновані тут студентів рішення не мають системи співвіднесення, в якості якої в симулятивному методі виявилися реальні факти. Таким чином, симулятивний метод має, насамперед, ретроспективний і реальний, а ситуаційний - перспективний і фіктивний характер.

Метод інсценізації може приймати різноманітні форми, наприклад форму попередньо підготовленого або імпровізованого діалогу чи дискусії на певну тему, форму відтворення подій, які колись мали місце, або навіть ніколи не відбувалися. Від симулятивного і ситуаційного цей метод відрізняється тим, що ним можна одночасно охопити порівняно більші групи учасників, а також тим, що ним можна користуватися в цілях не тільки інтелектуального, але й емоційного виховання.

В системі перепідготовки педагогів у Німеччині в останні роки широке поширення отримала модерація. Це система професійного вдосконалення, заснована на фактичному ігровому принципі. Учитель, що проходить перепідготовку, знаходиться в "двох ситуаціях": по-перше, в групі колег в центрі модерації, де аналізуються професійні та створюються нові психолого-педагогічні проблеми для їх вирішення; по-друге, у своїй школі, де вчитель не периваючі своєї професійній діяльності є носієм нової

технології для інших педагогів школи. На цьому прикладі видно, що вирішення локальної педагогічної проблеми є «матеріалом», а «змістом» діяльності виступає професійне самовдосконалення.

У ближньому зарубіжжі також є певний досвід використання гри, імітації, моделювання в професійно-педагогічній освіті. Так колегами з Молдови широко використовується рольовий психолого-педагогічний тренінг (РПТТ), в результаті якого створюються умови для формування професійних умінь. Педагогічні ситуації, які розігруються при виконанні безпосередньої ролі, створюють умови для розвитку особистих і професійних якостей, розвитку педагогічної техніки.

В описаних ситуаціях широко використовуються різноманітні форми ігор: діалог, моделювання. Щоб «оживити» подачу найбільш важливих проблем, опис ситуації представляється таким, щоб студент сам визначив, який варіант розвитку подій є найбільш прийнятним та ефективним. При цьому студент має побудувати логіку взаємовідносин і взаємодій "школярів" у процесі педагогічного спілкування, порівнювати знайдені різні варіанти рішення, обговорювати і поглиблювати досвід, осмислюючи безліч варіантів

Не менш цікавий досвід знаходимо у словацьких колег. Організаційними формами, що використовуються ними є наступні: педагогічні творчі майстерні, академічні групи з цих курсів, студентські групи спецкурсів і спецсеминарів, тренінгові групи, дослідницькі лабораторії з розробки та проведення експериментів та інновацій, проведення ділових та організаційно-діяльнісних ігор з психолого-педагогічної та іншої навчальної проблематики.

Педагогічні майстерні, створювані на конкурсній основі, спрямовані на формування особистісно-ціннісних орієнтацій, визначення професійних цілей в освіті, засвоєння індивідуальних зразків діяльності через рефлексію образотворчого досвіду кожного з учасників, аналіз їх особистих і сумісних розробок і практик.

В роботі майстерні відповідною точкою є позиція майстра, зразки його педагогічної діяльності. Але і вони на заняттях піддаються критиці та аналізу, співвідношенню з історичними зразками та особистою соціокультурною ситуацією. Таким чином індивідуальна програма роботи кожного студента окремо та майстерні в цілому стає результатом колективного аналізу та розробок, що здійснюються під керівництвом магістра-педагога.

Така форма залучення студентів до пошукових розробок змісту власної освіти актуалізує їх потребу у відповідних знаннях, стимулює постійне співвіднесення отриманих знань із власними цілями та цінностями майбутньої професійної діяльності. Студенти, які беруть участь у роботі майстерні, критично ставляться до матеріалу предметних навчальних курсів, часто переходять на індивідуальний навчальний план, посилюючи психолого-педагогічний цикл. Участь студентів у роботі майстерень дає змогу викладачам контролювати ефективність професіоналізації, яка здійснюється і в інших організаційних формах.

Щодо вітчизняного досвіду, то особливо інтенсивною формою освоєння студентами рефлексії і самовизначення є навчальні організаційно-діяльнісні ігри (ОДІ), розроблені колективом під керівництвом Г.П.Щедровицького [54]. «ОДІ – це особливо організована колективна миследіяльність, через яку і в рамках якої найбільш активно і успішно здійснюється розвиток професійної діяльності, розкриваються її горизонти» [54, с.60]. Вони досить складні за своєю природою та містять принаймі 5 складових: «а) комплексну проблемну ситуацію у певній сфері людської життєдіяльності; б) комунікативно-діяльнісну імітацію даної сфери; в) конкретну проблемну ситуацію в міжпрофесійному колективі, що безпосередньо пов'язана із розв'язанням цієї проблеми; г) активну проблематизацію предметно-професійних способів і засобів миследіяльності; д) проєктивне програмування колективної миследіяльності за нормами і рамковими умовами її загальної

методологічної схеми» [50, с.85 - 94].

Як і в майстернях, самовизначення в ОДІ тісно пов'язано із самодіяльністю, із загально педагогічним життям факультету. Ігри проводяться на початку навчального року ("запуск") і на початку весняного семестру ("ігри на побудову факультету").

Ігри на початку року допомагають проектувати власну навчальну роботу студентів. Вони включають в себе аналіз вже накопиченого досвіду, уявлень про педагогічну діяльність та професійні цінності, а також оформлення проектів особистих і колективних програм на навчальний рік.

Ігри "на побудову факультету" вносять необхідні корекції в індивідуальні траєкторії розвитку як студентів, так і всього колективу факультету на основі співвіднесення поставлених освітніх цілей і процесу їх реалізації. Вводяться нові організаційні форми навчального процесу, збираються замовлення на нові навчальні предмети, а також на наукові дослідження та прикладні розробки за визначеною проблематикою.

Зауважимо, що і педагогічні майстерні, і навчальні ОДІ не обов'язкові для всіх освітніх форми. Студент, який не бажає працювати в майстерні, може обмежитися прослуховування навчального курсу "Педагогічна майстерність". При цьому важливим є сам факт альтернативних варіантів освіти, які дають широкий матеріал для рефлексії та самовизначення.

На відміну від «навчальної гри», «дидактичні ігри» А. А. Вербицького та АСПО Т.С.Яценко, де розігрування рольових імітаційних педагогічних ігор спрямоване на передачу інформації, ціль рольового психолого-педагогічного тренінгу (РППТ). Їх мета – виявити стереотип у поведінці студента. Подальші процедури РППТ передбачають аналіз і адаптацію стереотипу до умов шкільної практики.

В цілому моделювання та розігрування рольових ситуацій в РППТ відрізняється від інших «дидактичних» і «ділових» ігор тем, що без особливої попередньої підготовки студент сам у швидкості темпі може визначити тактику поведінки в заданих ситуаціях або темах [56].

Не менш вагомі здобутки у контексті даної проблематики знаходимо у роботах відомого українського науковця В. П. Москальця. Він досліджує основний зміст, ознаки і властивості та особистісно-рольовий потенціал ігрової діяльності [28, с. 149]. Особливе місце у пошукуваннях з даної проблематики у роботах автора належить вивченню мотивації останньої та вказує на існування не лише ігрових, а й неігрових мотивів участі в іграх (бажання сподобатися, здобути авторитет, розважити своїх колег, рідних чи знайомих тощо). При цьому Москалець детально описує інваріанти емоційних переживань, які людина відчуває під час дійства. На його переконання, необхідним і непорушним законом, якому підкоряється будь-яка ігрова діяльність є визнання і дотримання встановлених правил.

В. А. Роменець [38] розглядає гру через призму вчинкової діяльності, трактує її як «ігрове вчинення» та виділяє 4 його етапи:

1. Ситуаційний – виникнення ігрового відношення. При цьому відбувається розподіл ролей та усвідомлення свого місця у грі та виникнення ігрового ставлення до неї, що пов'язане з певною проблемністю (пристосування до умов, правил, інших гравців тощо) та необхідністю її вирішити.

2. Мотиваційний, на якому має утворитися т.з. актуальне ігрове поле, яке розділяє зовнішній та внутрішній простір гри та з'являється «ігровий смисл».

3. Дійовий – замикання гри та поствання світу ігрової діяльності.

4. Післядіяльнісний, що передбачає рефлексію успішності/неуспішності гри.

Продовження циклічного розгортання гри як учинення, отримало своє продовження у роботах А. В. Фурмана та С.К. Шандрука, котрі запропонували теоретичну модель гри як онтофеноменальної данності. За твердженням науковців останній притаманні щонайменше тринадцять унікальних ознак, які дають можливість розглядати її як «...універсум розвитку культури, котрий проживає і переживає у своєму поступі-

екзистенції чотири періоди і відповідних їм вісім фаз циклічно довершеного ігрового вчинення» [50, с. 101].

Таким чином, аналіз досвіду використання рольових ігор і імітацій у професійно-педагогічній підготовці дає змогу встановити, що гра як засіб професійного навчання дозволяє сформувати важливі вміння та навички, поєднати теоретичні знання з практичною діяльністю, визначити траєкторії особистісного та професійного зростання.

Автори та розробники різних ігор (у тому числі рольових) достатньо точно вказують сферу та умови застосування даних засобів у підготовці майбутніх учителів. Це пояснюється наявністю обмежень у будь-яких, навіть поліфункціональних, технологіях у педагогічному процесі.

### **1.3. Характеристика психолого-педагогічних умов використання ситуаційно-рольової гри при підготовці студентів-майбутніх вчителів.**

Як було доведено у попередньому розділі, ситуаційно-рольова гра в процесі загальнопедагогічної підготовки забезпечує очікуваний результат лише за наявності наступних психолого-педагогічних умов:

- організація професійно-педагогічної рефлексії;
- забезпечення педагогічного змісту ситуацій і ролей в діяльнісно-ігровому режимі;
- компенсація обмежених ситуаційно-рольових ігор як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Розглянемо кожну умову більш детально.

Для засвоєння "способів діяльності" необхідно, як пише Г.П.Щедровицкий, щоб сама діяльність стала предметом спеціального перетворення та була здійснена т.з. «метадіяльність» (діяльність над діяльністю). Її завдання - виділити в побудованому процесі діяльності нові утворення, які могли б слугували засобами для утворення нових процесів.

Відтак, щоб побудова різних процесів діяльності (в нашому випадку - участь у ситуаційно-рольовій грі) сприяла необхідному особистісному та професійному розвитку, необхідна рефлексія, яка б виділила нові засоби, оформила їх у вигляді об'єктивних даних способів діяльності, для того щоб в подальшому вони забезпечували розвиток відповідних психічних функцій [54, с. 60].

Сам термін «рефлексія» використовується в психології як самопізнання у вигляді роздумів над власними переживаннями, відчуттями, думками [1, с.340].

Це не єдине трактування даного поняття. Так, наприклад, у роботах деяких авторів відзначається, що складовими елементами рефлексивної діяльності є історико-культурна реконструкція знань, що дає змогу представити його в життєвій пульсації руху становлення; по-друге, активна участь у пошуку істин самого суб'єкта пізнання, його зацікавленість у цьому процесі; по третє – врахування індивідуального контексту з опорою на найближчу зону розвитку здобувача освіти; проблемна реконструкція знань, яка в освітньому процесі приймає форму проблемного методу навчання [9, с.24].

Нам імпонує трактування професійно-педагогічної рефлексії як співвіднесення себя, можливостей свого «Я» з вимогами професії вчителя. Воно здається нам доречним через низку причин, а саме:

- рефлексія частіше всього стихійна, ситуативна; професійна рефлексія в більш впрорядкована змістом і обставинами діяльності, а тому піддається зовнішньому впливу, "підказці", корекції;

- у педагога об'єктом рефлексії є люди, ситуації взаємодії між ними і з ними, тобто є завжди явно виражений людський, гуманістичний аспект, який передбачає поєднання високих цінних зразків з відповідальністю;

- стимульована, керована зовні рефлексія – наслідок не насилія над людиною, не маніпуляція його свідомістю і почуттями, а морально-ціннісна діяльність, що здійснюється за внутрішньою потребою людини зрозуміти

себе та те, що відбувається навколо;

- рефлексія дає змогу орієнтуватися не на професію, а на людину в професії і людське в людині і в професії;

- рефлексія забезпечує подолання протиріч між логікою науки і практики, науки і досвіду [8].

На наш погляд, рефлексію можна розглядати як таку трансформацію пізнання, в результаті якої з'являється можливість оцінити себе, свої особливості немов "з боку". Вона допомагає в розумінні минулого, аналізі ситуації, здатності осмислити перешкод і ускладнень в кожному конкретному випадку, виступає в якості одного з основних механізмів розвитку мислення, свідомості, діяльності.

Використання підготовки ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної діяльності, з одного боку, створює передумов для розвитку рефлексивних умінь майбутніх учителів. З іншого - долучає до психолого-педагогічного аналізу та проектування своєї професійної діяльності.

Таким чином, володіння способами рефлексії стає важливим елементом професійного виховання. І саме в процесі ситуаційно-рольової гри оволодіння рефлексією відбувається природньо в ході зміни позиції з «учня» на «суб'єкта освіти»

Цільовий рух студента, його ефективність вимагає свободи вибору власного шляху [15; 34]. Але ця свобода стає міфічною, якщо майбутній педагог не має засобів побудови цього руху. Тому принцип самовизначення нерозривно пов'язаний з ідеєю багатовекторності освітніх шляхів і вибору їх завдяки вирішенню змістовного конфлікту.

В ході використання ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки відбувається рольовий рух майбутнього вчителя. Це відбувається від заданості до варіативності. Він починається з ролі «учасник гри», продовжується освоєнням ролі «педагога-організатора», «інструктора», «винахідника ігор», «проектувальника



діяльнісно-ігрового простору». Такий рольовий рух завершується або осмисленою відмовою від використання даних засобів у своїй професійно-педагогічній діяльності, або вибором ролі, що дає змогу реалізовувати позицію педагога.

Отже, педагогічно доцільне використання рефлексії в ситуаційно-рольовій грі постає у вигляді:

- співвіднесення індивідуальних здібностей, умінь і навичок взаємодії та спілкування майбутнього вчителя з правилами ситуаційно-рольової гри, принципами ігрової взаємодії;

- співвіднесення майбутнім вчителем своїх можливостей з вимогами процесу загальнопедагогічної підготовки;

- співвіднесення майбутнім вчителем свого бачення проміжних цілей і реальних проміжних результатів процесу власної загальнопедагогічної підготовки;

- співвіднесення себе, можливості свого "Я" з вимогами професійної діяльності [9].

Однак виконання однієї з цих умов недостатнє. З ним тісно пов'язана і друга умова успішного використання ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя - забезпечення психолого-педагогічного змісту ситуацій і ролей в діяльнісно-ігровому режимі, як сукупності таких заходів, які дали змогу б реалізувати потенціал ситуаційно-рольової гри. Воно передбачає, насамперед, створення ігрового простору, визначення комплексу цілей, змістових елементів і блоків; досягнення майбутнім учителем стану включеності в процес загальнопедагогічної підготовки, апробація майбутнім учителем різних способів і прийомів ігрової взаємодії та педагогічної діяльності; оволодіння загальнопедагогічними знаннями, уміннями і навичками.

Поняття "ігровий простір" у науковій літературі визначається "як сукупність ігрових ситуацій, що розгортаються на певному ігровому матеріалі" [1, с.296]. На наш погляд, діяльнісно-ігровий простір ситуаційно-

рольової гри являє собою:

- сукупність проміжних цілей (оформлення, проблематизація, самовизначення, здійснення соціальних проб, самоформування);

- комплект із одинадцяти змістових елементів (авансування, інформування, апробування, орієнтування, інструментування, взаємодія, вербалізація, реконструювання, оцінювання, рефлексія, тренінг);

- шість блоків, кожен з яких складається із семи-дев'яти змістовних елементів (підібраних і розташованих в певній діловій логіці) і слугує засобом реалізації проміжних цілей.

Зауважимо, що забезпечення психолого-педагогічного змісту ситуацій і ролей в дійово-ігровому режимі спрямовано, насамперед, на реалізацію власних ігрових потенціалів ситуаційно-рольової гри.

Незважаючи на те, що програми проведених семінарів для першого і третього курсів сильно відрізнялися як змістовно, так і організаційно, представляючи собою можливе включення загальної методики використання ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя. У структурі навчального процесу, побудованого на основі ситуаційно-рольової гри, ми виділяємо одинадцять блоків: авансування, інформування, апробування, орієнтування, інструментування, взаємодія, вербалізація, реконструкція, оцінювання, рефлексія, тренінг.

Розглянемо кожен змістовий елемент докладніше.

1. *Індивідуальне авансування* – це спеціально організована діяльність, спрямована на позитивне сприйняття майбутнім учителем гри, очікування успіху та задоволення від участі в ситуаційно-рольовій грі.

Індивідуальне авансування організовувалося нами в наступних формах:

- емоційна розповідь педагога-організатора про ситуаційно-рольову модель, її потенціали, можливості у плані особистого та професійного зростання майбутнього вчителя;

- гра-квест, в якій учасникам пропонується вирішити задачу ігрової

взаємодії за обмежений час;

- перегляд навчального фільму, що демонструє найбо-

Якщо в першому блоці індивідуальне авансування спрямовано на забезпечення привабливості ігрової діяльності, то в п'ятому і шостому – на авансування успіху в діяльності.

2. *Особистісно-ігрове інформування* – це забезпечення студента первинною інформацією про можливості реалізації його потенціалів у процесі участі в ситуаційно-рольовій грі як компонента загальнопедагогічної підготовки та про саму гру.

Остання включає в себе її як моделі взаємодії, характеристику основних дій і операцій, що складають ігрову взаємодію (сформульованих в правилах гри), варіанти участі в грі (типологія ролей і стилей ігрової взаємодії), можливості особистісного зростання і задоволення особистих потреб, визначення психологічних та інших властивостей і якостей особистості, необхідних для успішного освоєння загальнопедагогічних знань, умінь і навиків.

Інформація "про себе" містить знання про професійно-педагогічні цінні індивідуальні риси і властивості, знання про сутність процесу самовизначення.

За характером цього інформування можна приймати вид ознайомленості майбутніх вчителів з типологією ролей, у зв'язку з тим, що в ситуаційно-рольовій грі виділено п'ять типів ролей. Основанами для такого поділу, з одного боку, є якості особистості, які діагностуються і розвиваються виконавцями цієї ролі, з іншої – місцем цієї ролі в загальних моделях гри.

Індивідуально-ігрове інформування включено в перші три блоки і ускладнюється і особистісно-конкретизується від блоку до блоку. В ході інформування відбувається співвіднесення уявлень майбутнього вчителя про найбільш типові для нього стратегії поведінки. Дане явище дає змогу:

- стимулювати орієнтування та рефлексію майбутніх вчителів;

- перевести орієнтування і рефлексію на мову символічних аналогій і зробити їх менш складними для студентів;

- об'єднати групове орієнтування, аналіз і рефлексію спільними рисами.

*3. Діяльнісно-ігрове апробування.* Представляє собою пробне вирішення завдань ігрової взаємодії. Спочатку низка задач вирішується теоретично, потім на практиці відпрацьовуються окремі прийоми ефективного ігрового спілкування та взаємодії. Для здійснення апробації розроблені спеціальні вправи, які забезпечують наявність проб у нагляді, публічному виступі, у вирішенні логічних завдань, цільовому діалозі (у кожного учасника такого діалогу є чітко визначена ціль), переконаннях, у вирішенні конфлікту, встановленні контакту, зборі інформації, керівництві групою майбутні вчителя опробують свої лідерські, організаторські здібності та низку інших якостей.

*2. Особистісно-ігрове орієнтування* є педагогічною допомогою в постановці цілі перед участю в кожному змістовому блоці. Основною формою організації орієнтування є групова бесіда, хоча можливе і застосування індивідуальних бесід. У ході діяльності активність суб'єктів на цьому етапі особистісно-ігрового орієнтування наростає від блоку до блоку.

*3. Інструментування участі в грі.* Складається із знайомства учасників з загальними правилами, індивідуальними рольовими інструкціями та ігровими засобами. Інструментування організовується двома основними процедурами: групова та індивідуальна бесіда. В силу специфіки інструментування діяльність не втрачає своєї емоційної напруги, адже при цьому відбувається співвіднесення ідеалів і цінностей майбутнього вчителя, його уявлень про власні комунікативні здібності та навички з характером персонажа, роль якого він виконує.

При цьому учасник також співвідносить рівень складності задач ігрової взаємодії, запропонованих даною моделлю з рівнем своїх домагань. У

такому випадку може виникнути протиріччя, яка між сприйняттям суб'єктом своєї ігрової цілі і уявленнями про власні можливості. Крім того, при інструментуванні відбувається співвіднесення передбаченого роллю статусу в ігровій моделі та рівнем домагань, пов'язаного із статусом у (реальній або бажаній) групі або суспільстві. Дане явище також сприяє посиленню емоційної напруги. Це є важливим тому, що на початку ігн-рової взаємодії спостерігається низька емоційність учасників, яка негативно позначається на всьому ігровому процесі.

6. *Рольова ігрова взаємодія* полягає в реалізації рольових цілей за допомогою групової комунікації через проживання ігрових ситуацій, тобто в послідовному вирішенні завдань ігрової взаємодії (оцінювання ситуації ігрової взаємодії, самовизначення в ній; збір і представлення інформації; встановлення первинного контакту; спільне проектування та конструювання взаємодії; управління нею; здійснення впливу; завершення взаємодії), спрямованих на досягнення визначених цілей. Ігрова взаємодія здійснюється в межах ігрової ролі, яку обрав учасник, тому в діяльності відбувається співвіднесення його потенціалів спілкування та взаємодії з визначеним рівнем складності завдань, які передбачені даною роллю (у даному випадку можна говорити про те, що відбувається перевірка на комунікабельність). З іншого боку, потрапляючи у низку проблемних ситуацій, які потребують достатньо швидкого вирішення, майбутній вчитель вимушений співвідносити свої ідеали та цінності зі своїми можливостями та реалізовувати їх у спілкуванні та взаємодії.

Досвід організації та проведення ситуаційно-рольових ігор свідчить про існування трьох типів студентів, які потребують «стримування». Перший тип - студенти, що володіють значеними аналітичними здібностями. Вони можуть вирішити свою ігрову задачу за лічені хвилини. Другий - це дуже емоційні гравці, які поведуться азартно, шумно, на грані порушення правил. Вони можуть уявляти себе «супергероями» і діяти відповідно: бешкетувати, конфліктувати, зачіпати інших гравців тощо.

Третій тип - це прихильники "простих рішень". Такі гравці можуть порушувати правила та права інших учасників задля досягнення власних цілей. Звичайно, керівнику у цих випадках належить скорегувати ситуацію в ході гри і створити умови для корекції способів міжособистісної взаємодії студентів [12].

7. *Вербалізація ігрових відчуттів*. Це т.з. післяігрове обговорення, під час якого учасники гри обмінюються своїми враженнями, висловлюють в словах ігрові відчуття і переживання. Це слугує своєрідним механізмом «випускання паир» (надмірних емоцій, що переповнюють гравців).

8. *Реконструювання* передбачає описовий огляд "подій", що відбувалися під час гри та їх переживання учасниками, що виникали під час додання труднощів та першкод. Оптимальною формою організації цього змістового елемента є розбір двох і більше ігор, які йдуть паралельно у двох групах.

При цьому вдалим методичним прийомом є схематичне зображення трьох основних етапів розгортання ситуаційно-рольової моделі (початковий етап гри, кульмінація, закінчення гри). Особлива увага при реконструкції нерідко приділяється співставленню імітації з реальними соціальними взаємодіями, що дає змогу включити її в особистий і професійний досвід учасників.

9. *Оцінка ігрових дій* полягає в оголошенні учасником індивідуальних результатів гри: гравець виграв (цілі виконані), гравець був близький до перемоги (ігрові цілі виконані не повністю), гравець програв (ігрові цілі не виконані). Оцінювання також міститься у визначенні самого студента та групи найбільш характерного стилю ігрової взаємодії та стратегії поведінки.

10. *Рефлексія ігрових дій* – це усвідомлення учасниками ігрової групи власних стереотипів взаємодії. Так як рефлексія передбачає і групову оцінку стилю взаємодії кожного учасника, його завдання полягає в тому, щоб висловити свою думку про співвідношення власних оцінок і оцінок

групи. Можлива і рефлексія відповідності вибраного типу ролі і лінії поведінки в грі.

11. *Тренінг ситуативної взаємодії* передбачає опрацювання учасниками оптимальних способів вирішення задач взаємодії.

Отож, презентовані одинадцять елементів містять комплект змістовних блоків ситуаційно-рольової ігри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Перший блок має на меті створення позитивного настрою на ігрову діяльність та складається з наступних напівелементів: індивідуальне авансування, персонально-ігрове інформування, дієво-ігрове апробування, логічно-ігрове орієнтування, інструментування участі в грі, рольово -ігрова взаємодія, вербалізація ігрових вражень.

Другий блок призначений для самодіагностики, тому він включає особистісно-ігрове інформування, дієво-ігрове апробування, особісно-ігрове орієнтування, інструментування участі в грі, рольову та ігрову взаємодію, вербалізацію ігрових значень, реконструкцію.

Третій блок призначений для виявлення індивідуальних проблем взаємодії і складається з дев'яти елементів: особистісно-ігрового інформування, дієво-ігрове апробування, особісно-ігрове орієнтування, інструментування участі в грі, рольово-ігрова взаємодія, вербалізація ігрових вражень, реконструкція, оцінювання, рефлексія ігрових дій.

Четвертий блок призначений для самовизначення майбутнього вчителя та вдосконалення себе у взаємодії, тому представляє собою шість елементів: особистісно-ігрове орієнтування, інструментування участі в грі, рольово-ігрова взаємодія, вербалізація ігрових вражень, реконструкція, оцінювання, рефлексія ігрових дій.

П'ятий блок зорієнтований на вироблення конкретних умінь і навичок взаємодії, його елементами є: індивідуальне авансування, особистісно-ігрове інформування, особистісно-ігрове орієнтування, тренінг ситуативної взаємодії, оцінювання, рефлексія ігрових дій.

Шостий блок має на меті фіксацію результатів дії та включає індивідуальне авансування, інструментування участі в грі, рольово-ігрову взаємодію, вербалізацію ігрових вражень, реконструкцію, оцінку, рефлексію ігрових дій.

### **Висновки до розділу 1.**

Гра – форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення та засвоєння соціального досвіду, зафіксованого в соціально-закріплених способах реалізації предметних дій, в предметах науки і культури. Вона присутня у житті людини з раннього дитинства є природнім та спонтанним процесом і виконує багато функцій: розвивавальну, формуючу, соціалізаційну тощо. Але особливу роль вона відіграє саме при реалізації навчальних цілей. У цьому випадку мовиться про т.з. дидактичні ігри, які своєю чергою, поділяються на безліч різновидів, серед яких одну з провідних ролей займає ситуаційно-рольова гра.

Ситуаційно-рольова гра – спеціально організована діяльність, що складається із ситуаційно-рольових моделей та їх позаігрового забезпечення та спрямована на досягнення стану максимальної включеності в освітній процес. Її використання як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя ґрунтується на подієвому підході в організації педагогічного процесу; можливості подолати суттєву відмінність навчальних задач від задач професійної діяльності фахівця з допомогою гри; можливості гармонізації мотивів учасників взаємодії в грі; потенціалі гри як засобу організації соціальних проб; відповідно багатогранності гри в плані спілкування та спрямованості педагогічної освіти на домінування комунікативного компонента.

Аналіз досліджень свідчить, що гра як навчальний засіб має певний



дидактичний і соціально-психологічний ефект. Не тільки включення майбутнього вчителя в гру, але і участь в її підготовці, аналіз її результатів впливає на обсяг і характер професійних знань, умінь і навиків, формує відповідні компетентності.

Накопичений досвід дає змогу констатувати, що ситуаційно-рольова гра як засіб загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя володіє мотиваційним, когнітивним, емоційним, інструментальним, діяльним потенціалом, що сприяють формуванню у фахівця стійкого прагнення до здобуття загальнопедагогічних знань, умінь і навичок, інтеріоризації та усвідомлення соціальної сутності педагогічної діяльності, оволодінню системою загальнопедагогічних знань, формування суб'єктивної значущості процесу загальнопедагогічної підготовки, проміжних і кінцевих результатів і відносин, що виникають у процесі спільної діяльності.

## **РОЗДІЛ II. РЕАЛІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИКОРИСТАННЯ СИТУАЦІЙНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ ЯК ЗАСОБУ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

### **2.1. Органзація та зміст експериментального дослідження.**

Загальнопедагогічна підготовка – центральний компонент професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Незважаючи на те, що нині накопичено значний досвід дослідження даної проблематики, науковці продовжують активно вдосконалювати вже відомі і шукати нові нетрадиційні підходи до її організації. Проведений у попередніх розділах аналіз наукових джерел та підходів показав, що значне місце у цьому процесі займає ситуаційно-рольова гра.

Її сутнісний зміст полягає в забезпеченні досягнення майбутнім вчителем стану включеності в процес загальнопедагогічної підготовки на

основі поєднання ситуаційно-рольових моделей взаємодії та позаігрової діяльності студентів-майбутніх фахівців.

**Основна мета** експериментального дослідження пов'язана перевіркою гіпотези про те, що ситуаційно-рольова гра може бути використана як засіб загальнопедагогічної підготовки за наступних умов:

- організація професійно-педагогічної рефлексії;
- забезпечення педагогічного змісту ситуацій і ролей в діяльнісно-ігровому режимі;
- компенсація обмежень ситуаційно-рольових ігор як засобу загальнопедагогічної підготовки.

**Основні завдання:**

1. Перевірка положення про те, що: «Використання ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя підвищує рівень загальнопедагогічних знань, умінь, навичок (компетентностей), сприяє формуванню суб'єктивної значущості процесу та результатів навчання, прояву самостійності, активності в освітньому процесі.

2. Перевірка положення про те, що: «Реалізація психолого-педагогічних умов: організація професійно – педагогічної рефлексії; забезпечення психолого-педагогічного змісту ситуацій і ролей в діяльнісно-ігровому режимі; компенсація обмежень ситуаційно-рольової гри забезпечує ефективність загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

3. Перевірка ефективності методики використання ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

**Етапи проведення експерименту:**

Завдання першого етапу:

1) визначити рівень загальнопедагогічної підготовки студентів експериментальних і контрольних груп до початку впровадження експериментальних умов;

2) фіксація змін цього рівня в процесі використання ситуаційно-ролевої гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя;

3) визначити умови та критерії ефективності використання ситуаційно-ролевої гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Зміст діяльності першого етапу: проведення семінарів: «Ситуаційно-рольова гра як психолого-педагогічний феномен» і «Реалізація сучасних підходів до психолого-педагогічної діяльності в тимчасових позашкільних об'єднаннях» (Додаток А, Б) для учасників експериментальних груп; долучення до занять з предметів психолого-педагогічного циклу та проведення педагогічної практики студентів експериментальної групи.

**Методи психодіагностики.** Дослідження рівня загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя : аналіз усних відповідей на семінарських заняттях, тестування (визначення знань основних психолого-педагогічних понять і категорій), вирішення психолого-завдань; контент-аналіз творів "Моя майбутня робота", анкета "Аналіз моїх професійних обмежень", експертні оцінки, самодіагностика, якісний аналіз змісту прочитаного, аналіз продуктів діяльності, проєктивна методика "Мій професійний ріст", модифікований тест Розенцвейга.

Дослідження ефективності ситуаційно-ролевої гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя: спостереження за ігровою діяльністю студентів, аналіз виступів на семінарах, метод експертних оцінок, контент-аналіз щоденників педагогічної практики, проєктивна методика "Груповий портрет персонажів гри".

#### **Завдання другого етапу:**

Перевірка ефективності використання ситуаційно-ролевої гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя при реалізації визначених психолого-педагогічних умов:

- організація професійно-педагогічної рефлексії;

- забезпечення психолого-педагогічного змісту ситуацій і ролей в діяльнісно-ігровому режимі.

Зміст діяльності другого етапу: повторне проведення семінарів: «Ситуаційно-рольова гра як психолого-педагогічний феномен» і «Реалізація сучасних підходів до психолого-педагогічної діяльності в тимчасових позашкільних об'єднаннях» з експериментальними групами.

Методи дослідження: аналіз усних відповідей на семінарах, тестування (визначення знань основних психолого-педагогічних понять, вирішення педагогічних завдань, спостереження, експертне оцінювання).

### **Завдання третього етапу:**

Перевірка ефективності використання ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя при усуненні психолого-педагогічних обмежень.

Зміст діяльності третього етапу: участь в організації психолого-педагогічної практики студентів експериментальних груп.

Методи діагностики: аналіз взаємодії майбутніх вчителів, аналіз виступів на семінарах, метод експертних оцінок, анкетування, аналіз щоденників педагогічної практики.

Дослідно-експериментальна робота проводилась на базі психологічної служби ТНПУ ім. В. Гнатюка м. Тернополя. Вибірка була складена зі студентів перших, других та третіх курсів спеціальностей «Середня освіта (історія)» та становила 45 осіб експериментальна і 45 осіб – контрольна група.

Зауважимо, що до початку реалізації програми експериментального дослідження нами було проведене пілотне дослідження, результати якого дозволили уточнити процедури діагностики та сформувати групи учасників – експериментальну та контрольну.

Першу експериментальну групу склали студенти першого курсу - історичного факультету, довільно обрані з першої навчальної групи 15 осіб: Олексій Ф., Алла Б., Андрій Б., Євген Л., Ілля К., Інна Т., Інесса Б., Михайло

З., Наталія П., Наталія Т., Надія М., Микола Д., Ольга Сл., Світлана С, Світлана Є.

Друга експериментальна група включала студентів першого курсу факультету психології та педагогіки, вибраних також довільно з другої навчальної групи: Євген К., Сергій Д., Олексій Іг., Анна Щ., Ірина К., Валентин М., Світлана Л., Зінаїда К., Ольга М., Юрій К., Роман З., Євгенія Г., Марина Д., Дмитро Л.

У третю експериментальну групу ввійшли студенти третього курсу історичного факультету, усі представники третьої навчальної групи 15 осіб: Олексій П., Олексій І., Олександр С, Андрій О., Андрій С, Володимир Т., Євгенія Х., Ілля Т., Ольга Ск., Оксана Т., Ірина С, Наталія М., Олена Ч., Ігор В., Олександр Х.

Контрольні групи склали студенти історичного факультету - 30 осіб (1 і 2 група по 15 осіб), третього курсу факультету психології та педагогіки - 15 осіб (3 група).

На підставі здійсненого аналізу психолого-педагогічної літератури були виділені критерії загальнопедагогічної підготовки підготовки: когнітивний, інструментальний, емоційний, діяльнісний та їх показники. Відбираючи показники, ми виходили з необхідності враховувати, насамперед, дві важливих умови. Перше – інформативність показника, друге – можливість не тільки якісно його інтерпритувати, але і кількотно виразити.

Так, когнітивний критерій загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя, відображає наявність у нього загальнопедагогічних знань, знань про власні можливості в загальнопедагогічній підготовці, знання соціальної сутності педагогічної діяльності та розкривається за такими показниками:

1. Рівня опанування ним провідних педагогічних ідей і понять.
2. Розуміння соціальної сутності педагогічної діяльності.
3. Знання власних потенційних можливостей участі в психолого-

педагогічній підготовці та професійно-педагогічній діяльності.

Для визначення показників когнітивного критерію нами були використані наступні діагностичні процедури: аналіз успішних відповідей на заняття з педагогіки та психології, тест на знання та розуміння визначень, вирішення психолого-педагогічних завдань, контент-аналіз творів "Моя майбутня професія", анкета "Аналіз моїх професійних обмежень".

Діяльнісний критерій виражає включеність майбутнього вчителя в процес загальнопедагогічної підготовки і виражається в наступних показниках:

1. Активність майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічного підготовки.
2. Його самостійність в процесі отримання загальнопедагогічних знань, умінь і навиків (компетентностей).
3. Результати діяльності майбутнього фахівця в процесі отримання ним загальнопедагогічних компетенцій.

Для оцінки показників за цим критерієм ми використовували експертні оцінки, самодіагностику, аналіз відеоматеріалів, якісний аналіз змісту прочитаного, аналіз продуктової діяльності, проєктивну методику "Мій професійний ріст".

Емоційний критерій загальнопедагогічної підготовки, насамперед, виражає суб'єктивну значимість цього процесу в цілому, так і його проміжних і кінцевих результатів і взаємовідносин, що складаються під час нього. Він виражається в наступних показниках:

1. Ставлення майбутнього вчителя до процесу загальнопедагогічної підготовки.
2. Його ставлення до проміжних і кінцевих результатів процесу загальнопедагогічної підготовки.
3. Значення для майбутнього фахівця взаємовідносин, які складаються в процесі загальнопедагогічної підготовки.

Рівень суб'єктивної значущості процесу, результатів і взаємовідносин вимірювалися за допомогою наступних діагностичних процедур: контент-аналіз творів, спостереження, самооцінка суб'єктивної значущості процесу загальнопедагогічної підготовки, тест Розенцвейга.

Інструментальний критерій визначає наявність у суб'єкта загальнопедагогічних умінь і навиків і виражається в наступних показниках:

1. Доцільність професійно-педагогічних дій на етапах психолого-педагогічної діагностики та цілепокладання, планування освітнього процесу, практичної роботи, педагогічного аналізу.

2. Засвоєність професійно-педагогічних дій.

3. Варіативність вирішення професійно-педагогічних задач майбутнім фахівцем.

Інструментальний критерій аналізувався за допомогою спостереження за практичною психолого-педагогічною діяльністю студентів, експертного оцінювання, самодіагностики, вирішення психолого-педагогічних ситуацій, аналізу відповідей на заняття з педагогіки та психології.

Грунтуючись на виділених нами критеріях і показниках, були представлені три рівні загальнопедагогічної підготовленості майбутніх фахівців: високий, середній і низкий.

Так, високий рівень передбачав: значний рівень засвоєння провідних педагогічних ідей та понять, вільне оперування ними, детальні, точні систематизовані відомості про сильні та слабкі сторони своєї професійної діяльності, знання способів компенсації слабких сторін; усвідомлення та інтериоризацію соціальної сутності педагогічної діяльності, високий рівень самостійності в професійно-педагогічній діяльності, наявність усвідомленого проекту власної загальнопедагогічної підготовки, активна участь в цьому процесі; висока ступінь суб'єктивної значущості процесу загальнопедагогічної підготовки, проміжних результатів, взаємовідносин, що складаються в цьому процесі, суб'єктивна значущість власної

педагогічної діяльності, висока ступінь опанування загальнопедагогічними компетентностями.

Середній: достатня кількість засвоєних провідних педагогічних ідей і понять, але слабке оперування ними, детальні, але не систематизовані відомості про сильні та слабкі сторони своєї професійної діяльності; усвідомлення соціальної сутності психолого-педагогічної діяльності, середня ступінь самостійності і активності в професійно-педагогічній діяльності, наявність проекту власної загальнопедагогічної підготовки (проект не повною мірою усвідомлений), середня ступінь задоволеності процесом загальнопедагогічної підготовки, проміжними результатами, відносинами, що складаються в цьому процесі, суб'єктивна значущість власної психолого-педагогічної діяльності, середня ступінь доцільності педагогічних дій, середній рівень опанування загальнопедагогічними компетентностями.

Низький: незначне число засвоєних педагогічних ідей і понять, вибіркові знання сильних і слабких сторін своєї професійної діяльності; відсутність усвідомлення соціальної сутності психолого-педагогічної діяльності, відсутність самостійності в професійній діяльності, відсутність проекту власної загальнопедагогічної підготовки, пасивна участь в процесі; незадоволеність самим процесом, проміжними результатами, взаємовідносинами, які склалися в ньому, низька значущість власної педагогічної діяльності, низький ступінь доцільності педагогічних дій, низький рівень освоєності загальнопедагогічних компетентностей.

#### **2.4. Результати експериментального дослідження та їх аналіз.**

Процедура проведення експериментального дослідження передбачала проведення низки діагностичних зрізів. Перший був здійснений і в експериментальних і контрольних групах. Його мета – розподіл студентів за рівнем загальнопедагогічної підготовки. У результаті було отримано



наступні дані.

Серед студентів першого курсу за рівнем загальнопедагогічної підготовки виділено три категорії. Представники першої, найбільш чисельної (3 особи в експериментальних і 4 – в контрольних групах), продемонструвала обширні знання з предметів психолого-педагогічного циклу. Вони давали в тестах на поняття розгорнуті відповіді, що показують розуміння психіки холодо-педагогічних категорій. В анкетах «Аналіз моїх професійних обмежень» ці студенти продемонстрували цілісне уявлення про свої сильні та слабкі сторони у сфері педагогічної діяльності. Особливістю цієї категорії була різноманітність прочитаної літератури, третину якої складали книги з педагогіки та психології, які студенти читали самостійно. Ці студенти могли також достатньо чітко визначити свої стратегічні та тактичні цілі в професійному самовдосконаленні. Однак аналіз вирішень ними психолого-педагогічних ситуацій, результати самодіагностики та включеного спостереження дали змогу виділити лише по два учасники, рівень загальнопедагогічної підготовки яких міг би бути названий високим. При цьому серед студентів третього курсу такі результати діагностики ми виявили у чотирьох осіб – в експериментальних і 6 – в контрольних групах.

Переважаюча більшість студентів першого курсу (експериментальні групи – 27 осіб, контрольні – 25) і визначена частина третьокурсників (експериментальні – 6, контрольні – 7) склала другу категорію. Контент-аналіз творів "Моя майбутня професія" показав відсутність у цих здобувачів освіти суб'єктивної значущості педагогічної діяльності, процесу загальнопедагогічної підготовки. Інтерпретація модифікованого тесту Розенцвейга засвідчила бажання представників цієї категорії уникнути професійно-педагогічної діяльності, аналіз рішень ними педагогічних ситуацій, середня успішність з предметів психолого-педагогічного циклу і низка інших емпіричних даних дав змогу констатувати низький рівень загальнопедагогічної підготовки даної категорії студентів.

Проміжні (між високим і низьким рівнями) результати загальнопедагогічної підготовки, за даними діагностики, були зафіксовані у 7 студентів першого курсу та 8 студентів третього курсу. У майбутніх учителів, які ми за підсумками першого діагностичного зрізу віднесли до цієї категорії, були високі показники за одними критеріями, середні та низькі – за іншими. Зокрема один студент експериментальної групи і два – контрольної, віднесені нами до цієї категорії внаслідок середнього рівня вираженості показників за інструментальним критерієм. В інших першокурсників яскраво виражений високий рівень за емоційним критерієм (результати контент-аналізу творів, інтерпретація тесту Розенцвейга), ці студенти виявляють активність на заняттях, але загалом їх професійне самовдосконалення представлено в них дуже узагальнено. Вони досягаються хорошої та відмінної успішності на заняттях з педагогіки, психології, однак у вирішенні педагогічних завдань швидше керуються не професійно-педагогічною позицією, а власним досвідом.

Таким чином, як видно з якісного і кількісного аналізу результатів діагностичного етапу, суттєвої різниці в експериментальних і контрольних групах не зафіксовано.

Наступним етапом нашого дослідження стало проведення саме експериментальної частини роботи, яка проходила в двох варіантах. Перший був пов'язаний з проведенням семінару "Ситуаційно-рольова гра як психолого-педагогічний феномен" для студентів першого курсу, другий проходив в рамках семінару для студентів третього курсу. Мета проведення занять – забезпечення включеності майбутніх учителів у процес загальнопедагогічної підготовки засобами ситуаційно-рольової гри.

Основними задачами програми семінару були наступні:

1. Інформування майбутнього вчителя про індивідуальні потенціали загальнопедагогічної підготовки та можливостях використання ситуаційно-рольової гри в цьому процесі.

2. Самовизначення у виборі власного варіанту здійснення

загальнопедагогічної підготовки.

2. Засвоєння будучими вчителями умінь і навиків з використанням ситуаційно-рольової гри для власної загальнопедагогічної підготовки.

Семінар проводився в рамках мотиваційної практики студентів першого курсу і передбачала наступну логіку: від включення в ситуаційно-рольову гру до включення в процес загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. Він проходив чотири дні за підтримки фахівців психологічної служби ТНПУ за наступною тематикою:

- 1 день - "Феномен ситуаційно-рольової гри";
- 2 день - "Алгоритми ігрової взаємодії";
- 3 день - "Технологія проведення ситуаційно-рольових ігор";
- 4 день - "Психолого-педагогічне забезпечення ситуаційно-рольової гри".

Зміст семінару включав шість блоків ситуаційно-рольових ігор. Так, наприклад, блок на тему: «Реалізація сучасних підходів до педагогічної діяльності у тимчасових позашкільних об'єднаннях», передбачений для студентів третього курсу, мав на меті підвищення рівня загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів.

При організації цієї діяльності ми виходили з наступної логіки: у студентів третього курсу вже частково сформовані загальнопедагогічні знання, вміння та навички та мотиваційно-ціннісне ставлення до них і все це вони зможуть апробувати у реальній практиці функціонування позашкільних закладів.

Відтак, основними задачами цього блоку стали наступні:

1. Психолого-педагогічна підготовка та можливості використання ситуаційно-рольової гри в процесі професійного самовдосконалення студентів-майбутніх педагогів.

2. Засвоєння майбутніми фахівцями загальнопедагогічних умінь і навичок, а також можливостей використання ситуаційно-рольової гри як провідного педагогічного засобу.

При цьому здобувачам освіти була запропонована начтупна тематика: "Особливості педагогічної діяльності у тимчасовому зовнішньому об'єднанні (літня школа, табір вихідного дня тощо)"; "Психолого-педагогічні технології в діяльності педагога-керівника тимчасового позашкільного об'єднання"; "Індивідуальні потенціали студента як педагога-організатора тимчасового позашкільного об'єднання"; "Програмно-варіативний підхід до організації діяльності Пітимчасового позашкільного об'єднання".

Після проходження студентами усієї процедури участі у семінарі, був проведений наступний діагностичний зріз за допомогою тих самих діагностичних процедур, що дало можливість порівняти отримані результати.

Так, отримані результати засвідчили, що в експериментальних групах значно зросла кількість студентів, які покращили результати навчальної діяльності, виявили бажання творчо розвивати всю майбутню професійну діяльність, а під час вивчення психолого-педагогічних циклів у них визначилося коло інтересів. Інтерпретація проективної методики «Мій професійний ріст» показала наявність індивідуальних проектів власної загальнопедагогічної підготовки, в яких були враховані характерологічні особливості. Самоаналіз діяльності, здійсненої під час проведення семінару показав достатньо високий рівень володіння цими студентами різними варіантами вирішення професійно-педагогічних завдань та освоєності дій. Багато майбутніх учителів використовували ситуаційно-рольові ігри у своїй практичній діяльності, однак рівень цілеспрямованості та свідомості застосування цього психолого-педагогічного засобу був різним.

На основі аналізу вирішення студентами педагогічних завдань, анкети "Мої професійні обмеження", включеного спостереження 11 осіб з експериментальних груп продемонстрували низькі оцінки, а 7 – середні за інструментальним і когнітивним критеріями. 13 представників експериментальних груп отримали низькі оцінки і 5 - середні за діяльнісним

та емоційним критерієм (аналіз відеоматеріалів, якісний аналіз змісту прочитаного, аналіз продуктів діяльності, спостереження, самооцінка суб'єктивної значущості процесу загальнопедагогічної підготовки).

Кількісний аналіз результатів експериментальної роботи показав, що в експериментальних групах виросла кількість студентів з високим та середнім рівнем загальнопедагогічної підготовленості.

Порівняння результатів першого і другого діагностичного зрізів у контрольних групах показало незначне збільшення кількості студентів з високим і середнім рівнями загальнопедагогічної підготовки. Фактично лише деякі з них покращили свої показники. У той же час зростання показників в експериментальних групах, які приймали участь у семінарах, було досить значне (12 осіб порівняно з 3 в контрольних групах).

Результати експериментальної роботи дали можливість звернутись до виявлення педагогічних умов і критеріїв ефективності використання ситуаційно-рольової гри як провідного засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

У працях вітчизняних та зарубіжних науковців, які досліджують проблематику особистісного та професійного становлення [83, с.73-86 ] зазначається, що на цей процес впливає ціла низка внутрішніх чинників та зовнішніх умов. Під час навчання та професійної підготовки майбутнього вчителя, провідну роль відіграють саме останні, а саме психолого-педагогічні умови, як сукупність спеціально зорганізованих та керованих впливів, які визначають методи і форми організації освітнього процесу в педагогічному ЗВО.

При розгляді даного питання більшість науковців підтримують думку про те, що у цьому процесі окрім зовнішніх обставин важливу роль відіграє і включення самих учасників у навчальну діяльність [16, с. 27]. Тому відправною точкою в побудові нами моделі досліджуваного явища є аналіз процесу включення майбутнього вчителя в ситуаційно-рольову гру, яка використовується в загальнопедагогічній підготовці.

У вивченні цієї проблеми ми опираємося на дослідження, які розглядають процес включення старшокласників у соціальну діяльність. При цьому виділяються наступні етапи:

1) індивідуальна проблематизація особистості по відношенню до вибору виду діяльності;

2) індивідуальне самовизначення особистості щодо можливих видів діяльності та найбільш прийнятних варіантів участі у ній;

3) включення в соціальну діяльність під керівництвом викладача на основі:

- усвідомлення цілі діяльності і її співставлення з особистими цілями;
- отримання досвіду діяльності;
- емоційної привабливості діяльності (процесу, проміжних результатів, системи міжособистісних відносин, що виникають у процесі цієї діяльності);

4) рефлексії особистістю процесу діяльності і власної участі в ньому з подальшою її корекцією в обраному напрямку [16, с. 27].

Таким чином, процес включення старшокласника в соціальну діяльність складається з п'яти етапів, кожен з яких знаходиться у взаємній залежності з іншими. Ця залежність може бути як послідовною, так і зворотньою. Наслідкова залежність етапів відбувається в разі гармонічного поєднання специфіки діяльності та специфіки особистості. У протилежному випадку відбувається "пloverнення" на перший етап. Проведене нами пілотне дослідження надає переконливі докази цьому.

Так, у середині проходження експерименту, була сформована група з 15 студентів першого курсу історичного факультету, які не були задіяні в основній програмі дослідження. Для даної групи була проведена ситуаційно-рольова гра (модель) "Яхта", яка передбачала розвиток лідерських якостей і умінь учасників групи.

Для студентів на цьому етапі передбачалися лише ігрові завдання. Діяльність складалася відповідно до традиційного підходу з кількох етапів:

підготовка до гри (інформаційне та матеріальне забезпечення, досягнення цілей), її проведення та підведення підсумків за допомогою аналізу та рефлексії.

За допомогою включеного спостереження вдалося зафіксувати дві групи студентів: одні з них досягали успіху за допомогою психологічного тиску на інших гравців, шантажу. Інші ж вже на початку гри відчували розгубленість, не могли спланувати власні ігрові дії. І ті, і інші відчували труднощі в пошуку вдалих ігрових ходів і способів вирішення ігрових завдань. Учасники на останньому обговоренні виправдовували свою дію принциповою відмінністю їх поведінки в ігрових і життєвих ситуаціях. Показовою є заява Олексія П.: «У житті я ніколи не буду діяти так, як вчинив у грі, тому що це тільки гра».

Спочатку запланований нами аналіз гри не вдався, так як її учасники занадто емоційно розповідали про свої дії і переживання. Усі спроби перевести обговорення у професійну площину викликали зі сторони студентів нерозуміння. Все це підказало нам, що визначає успішність використання гри:

- наявність у майбутнього вчителя особисто-професійних змістів участі в ігровій діяльності;
- наявністю особистих правил участі в ігровій діяльності (використання ігор як засобів власної загальнопедагогічної підготовки);
- інтеграція змісту ігрової діяльності та змісту загальнопедагогічної підготовки.

Досвід проведення першої гри показав, що учасники переживають після її завершення сильне емоційне збудження, яке спочатку перешкоджає аналізу ігрових подій. На цій основі у нас виникла ідея т.з. "маятника". Нам здалося, що використання ігор як засобів загальнопедагогічної підготовки можна представити у вигляді маятника і завдяки цьому, з одного боку, представити події в грі, з іншої - мати можливість педагогічно цілеспрямовано через гру розширити професійні знання, уміння, навички,

сформувати мотивацію – ціннісне ставлення до професійної діяльності. Коливання маятника відповідають чергуванню двох видів "мікродіяльності": інформування - гра - інформування - гра тощо.

Через тиждень з цією групою була проведена ситуаційно-рольова гра "Паром". Перед грою багато студентів задавали питання щодо правил успішної взаємодії в грі. Врахування потреб учасників привело до того, що було прийняте рішення про проведення бесіди про правила та порядок вирішення ігрових завдань. В ході обговорення виникло положення про "красиву" гру. Під цим майбутні вчителі розуміють ігрові дії, які відповідають нормам і правилам міжособистісного спілкування, а також суворе слідування рольовим рекомендаціям. На післяігровій бесіді майбутні вчителі відзначали, що перед другою грою не було такого ж емоційного почуття, як перед першою, і тому бажання грати значно зменшилося.

Після закінчення цієї гри під час обміну враженнями студенти висловлювали думку про те, що багато хто старався грати «красиво», а це віднімало час, знижувало відчуття приватності, заціклювало на невдачах. Багато хто був стурбований необхідністю дотримання правил ігор, ретельністю дотримання умов. Дана обставина привела нас до ще одного висновку: успішність включення в ігрову діяльність визначається позитивним емоційним очікуванням та позитивними емоційними переживаннями під час ігрових дій. Так ідея "маятника" отримала нове призначення. Рух маятника свідчить про необхідність чергування емоцій щодо гри і емоційного збудження в ході її проведення.

Після нетривалої перерви була проведена третя гра "Паром". Перед її проведенням ми вже не тільки актуалізували інформацію про правила та її потенціали у загальнопедагогічній підготовці, але й провели низку підготовчих вправ, спрямованих на оволодіння майбутніми вчителями ігрових дій та складних ігрових ситуацій. Підготовка до гри закінчувалася визначенням кожним студентом власних цілей участі в ній з позицією оволодіння загальнопедагогічними знаннями, вміннями та навиками. Після



третьої гри багато студентів стали відчувати потребу в індивідуальних бесідах-консультаціях, що виникають при особистих і професійних проблемах. Крім того, в процесі аналізу ходу і результатів цієї гри бесіда досить часто переходила на осмислення питань типу: Що дає нам у плані професійної підготовки участь у ситуаційно-рольових іграх? Завдяки цьому ми прийшли до висновку, що в процесі гри обов'язковою умовою є чергування ігрових ситуацій з рефлексією. Модель "Маятник" тут набула вигляду: гра - рефлексія - гра - рефлексія тощо.

З метою перевірки та уточнення механізму маятника ми провели додаткову серію ситуаційно-рольових ігор зі студентами експериментальних груп. Паралельно ми намагалися з'ясувати рівень вмотивованості студентів до участі у них та її динамічні зміни, які відбувалися під час гри. Виявилось, що серед основних мотивів, які стимулювали майбутніх вчителів до участі у ній, були наступні:

- інтерес до самого процесу гри (48% студентів);
- можливість використання отриманого досвіду в майбутній педагогічній діяльності (36% учасників).

Іншим 16% студентів було важко визначитися з відповіддю.

Картина значно змінилася після того, як серія ігор була закінчена. Так, більшість студентів (61%), виявили бажання не просто брати у них участь, а й оволодіти методикою їх проведення та отримати можливість зрозуміти себе (23%). І при цьому лише 3% опитаних не змогли визначитися із відповіддю.

Таким чином, проведене дослідження переконало, що існує взаємозв'язок між:

- успішністю включення майбутнього вчителя в ситуаційно-рольову гру та емоційною привабливістю запропонованої діяльності,
- переродичністю виникнення ситуацій високої емоційної напруги в ході гри, можливістю виходу емоцій після неї;
- успішністю включення майбутнього вчителя в ситуаційно-рольову

гру та його поінформованістю про порядок ігрових дій, про власні можливості участі в педагогічній діяльності, процесі загальнопедагогічної підготовки;

- ефективністю використання ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя та "проживанням" ним ситуацій проблематизації та самовизначення за способами участі в процесі загальнопедагогічної підготовки.

### **2.3. Модель включення майбутнього вчителя в ситуаційно-рольову гру.**

Виявлені взаємозв'язки дали змогу побудувати *модель включення майбутнього вчителя в ситуаційно-рольову гру*. При цьому сам процес включення був потрактований як сукупність проміжних станів і процесів: емоційне прагнення до участі в грі, позитивні емоції під час та після її проведення, пізнання порядку ігрових дій, впорядкована участь в грі, аналіз гри (пізнання порядку ігрових дій після гри), знання індивідуальних особливостей взаємодії (до гри), перевірка власних уявлень про них (в ігровій діяльності), усвідомлення власних прийомів взаємодії (проблематизація за даними підставами), індивідуальне самовизначення і його реалізація.

Розглянемо і охарактеризуємо ці проміжні стани і процеси детальніше.

*Емоційне очікування ігри.* Емоційне прагнення до участі в грі передбачає наявність у суб'єкта бажань взаємодіяти та емоційно-забарвленого очікування початку ігрових дій.

*Емоції під час гри.* Процес участі в грі, як правило, позитивно-забарвлений, що обумовлюється характером діяльності: детективність сюжету, інтенсивність спілкування тощо. Звичайно, під час участі майбутнього вчителя в цьому процесі можуть виникнути негативні емоції від труднощів, пов'язаних з неможливістю вирішити логічні або

комунікативні завдання. Вони можуть привести як до посилення активності суб'єкта, так і до відмови від подальшої участі в ситуаційно-рольових іграх.

*Емоції по закінченні гри.* Екстремальність ситуації в грі призводить до її закінчення, до емоційного вибуху. Емоції, які переповнюють учасники гри, викликають бажання поділитися враженнями. Тут ми спостерігаємо явище схоже до фіналу психодрами.

*Пізнання порядку ігрових дій,* відбувається через засвоєння правил-рекомендацій і передбачає засвоєність суб'єкта алгоритму вирішення ігрових завдань.

*Післяігровий аналіз,* що складається в розділенні подій гри на окремі ситуації та виділення найбільш значущих із них з подальшим розбором порядку ігрових дій, які сприяли цьому розвитку подій. Тут стають зрозумілими алгоритми виграшу.

*Пізнання індивідуальних особливостей, взаємодії та спілкування* під час гри передбачає самодіагностику учасників, яка відповідає на питання: "Які мої сильні і слабкі сторони в спілкуванні і взаємодії з іншими людьми?"

*Усвідомлення індивідуальних особливостей, взаємодії та спілкування* відбувається на основі співставлення знань про себе, про ситуаційно-рольову гру, її можливості з індивідуальними результатами ігрової діяльності. Даний процес представляє собою індивідуальну проблематику особистості по відношенню до варіантів участі в ситуаційно-рольовій грі.

Участь майбутнього вчителя в ситуаційно-рольовій грі характеризується наявністю у нього ігрового стану (специфічного ігрового ставлення до дійсності в певному проміжку часу), ігровим спілкуванням, ігровими діями.

Упорядкована участь в ситуаційно-рольовій грі передбачає наявність у суб'єкта образу структури ігрових дій і його виконання: різноманітних установок на усвідомлення ігрової задачі, моделі ймовірної поведінки, визначення способів ігрової діяльності.

Індивідуальне самовизначення особистості за можливими варіантами участі в ситуаційно-рольовій грі.

Реалізація індивідуального самовизначення можлива за наступними варіантами:

- використання ситуаційно-рольової гри як засобу власної загальнопедагогічної підготовки;
- засвоєння умінь і навичок використання ситуаційно-рольових ігор як психолого-педагогічних засобів;
- участь в ситуаційно-рольовій грі як у формі організації дозвілля.

Грунтуючись на результатах проведеного експериментального дослідження, ми розділили для оформлення моделі всі стани та процеси включення майбутнього вчителя в ситуаційно-рольову гру на ігрові та неігрові. Ігрові стани і процеси утворили праву дугу руху маятника, а неігрові – ліву. Виходячи із схожості низки станів і процесів, на схемі ми ототожнили стани "емоції до гри" і "емоції після гри"; процеси «пізнання порядку ігрових дій» і «послідовий аналіз», «усвідомлення індивідуальних особливостей взаємодії» і «пізнання індивідуальних особливостей взаємодії».

Таким чином, ми отримали праву дугу, яка демонструє послідовність наступних станів і процесів: емоційна втягненість в гру, участь в грі, упорядкована участь в грі, усвідомлена участь в грі, реалізація індивідуального самовизначення в грі. Ліва дуга представляє собою стан і процеси поза грою, але з її приводу: емоції з приводу гри, пізнання порядку ігрових дій, усвідомлення індивідуальних особливостей взаємодії, індивідуальне самовизначення.

Відтак, пропонована модель «Маятник» не тільки демонструє послідовність дій і процесів включення майбутнього вчителя в ситуаційно-рольову гру, але і показує, на нашу думку, за допомогою маятника, що відбувається на різних фазах цього процесу.

Отож, опишемо *фази руху маятника*.

Під час першої фази маятник приводиться в рух силою зовні, яка складається в діяльності викладача, що створює емоційне очікування гри, презентує порядок ігрових дій. У вільному русі маятник проходить стан емоційної втягнутості в гру, упорядкованості ігрових дій, післяігрового емоційного збудження. При цьому, якщо знову не «прикласти зусилля», не створити уявлення про порядок ігрових дій та індивідуальних особливостей діяльності, маятник може повернутися в стан спокою.

Друга фаза маятника починається зі створення уявлення про порядок ігрових дій, тоді його вільний рух знову проходить емоційне очікування, емоційну вовлеченість в гру, упорядкованість ігрових дій, осмисленість ігрової діяльності, післяігрове емоційне збудження, осмислення порядку ігрових дій.

Третя фаза починається зі створення уявлень про індивідуальні особливості діяльності, тоді вільний рух маятника проходить знову через упорядкування ігрових дій до гри (процес планування власних ігрових дій), стан емоційного очікування гри, емоційної залученості до гри, упорядкованість ігрових дій, осмисленість ігрової діяльності, післяігрове емоційне збудження, осмислення порядку ігрових дій (процес аналізу), осмислення індивідуальних особливостей ігрової діяльності (процес рефлексії).

Четверту фаза руху маятника відкриває процес самовизначення майбутнього вчителя, створюваний діяльністю викладача ЗВО, тоді вільний рух маятника проходить стан осмислення індивідуальних особливостей діяльності, упорядкування ігрових дій до гри (процес планування власних ігрових дій) стану емоційного очікування гри, емоційної залученості до гри, впорядкованості ігрових дій, осмисленості ігрової діяльності, післяігрового емоційного збудження, осмислення порядку ігрових дій (процес аналізу), осмислення індивідуальних особливостей ігрової діяльності(процес рефлексії) та процесу реалізації самовизначення в ігровій діяльності.

Таким чином, складена на основі серії дослідно-експериментальних ігор модель «Маятник» демонструє залежність ефективності ігрової діяльності в процесі підготовки майбутніх учителів від емоційно та особистісно зорієнтованого інформаційного забезпечення, аналізу якості та рефлексії. Глибини аналізу, якість рефлексії залежить від суб'єктивної залученості майбутнього вчителя в гру, а стійкість результатів – від покроковості та послідовності.

Тривале включене спостереження за студентами-постійними учасниками ситуаційно-рольових ігор, дає змогу говорити про індивідуальний характер протікання процесу включення майбутнього вчителя в загальнопедагогічну підготовку. Одні адаптуються порівняно швидко, демонструють позитивні результати, які є стабільними впродовж всієї серії ігор. У інших цей процес має хвилеподібний характер. В їх діях реакції мають елементи явного або прихованого опору. У третіх покращення результатів відбувається повільно, натягнуто.

Все це наводить на думку, що в якості засобів загальнопедагогічної підготовки ситуаційно-рольова гра дає очікуваний результат при наявності наступних психолого-педагогічних умов:

- організація професійно-педагогічної рефлексії;
- забезпечення педагогічного змісту ситуацій і ролей в діяльнісно-ігровому режимі;
- компенсація обмежень ситуаційно-рольових ігор як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Досліджуючи будь-які організовані дії, що спрямовані на стимулювання особистого та професійного розвитку особистості, варто оцінити їх ефективність. У загальному розумінні «ефективність» означає дієвість, результативність, здатність забезпечити досягнення результату. Для оцінки ефективності будь-якої діяльності, необхідно чітко представити очікуваний результат, і мати можливість порівняти його з фактично досягнутий результат. Тому, спираючись на розуміння потенціалу

ситуаційно-рольової гри в процесі загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя, ми співставили критерії ефективності використання ситуаційно-рольової гри як засобу з критеріями загальнопедагогічної підготовленості: когнітивним, інструментальним, емоційним, діяльним.

Кожен із запропонованих критеріїв розкривається за допомогою системи емпіричних показників, що відображають ступінь сформованості окремих потенціалів ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

На підставі проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури та отриманих емпіричних даних, нами були виділені показники кожного критерію.

*Когнітивний критерій.* Ефективність використання ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя, що відображає наявність в останнього знань про її можливості та власні спроможності її використання.

Цей критерій розкривається через наступні показники:

1. Знання майбутнім учителем можливостей ситуаційно-рольових ігор у процесі здобування загальнопедагогічних знань, умінь, навиків (компетентностей) особистісного та професійного розвитку.

2. Знання майбутнього вчителя про власні потенціали і використання ситуаційно-рольової гри в загальнопедагогічній підготовці та професійно-педагогічній діяльності.

Діяльнісний критерій відображає включеність майбутнього вчителя в процес використання ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки і виражається в наступних показниках:

1. Активність майбутнього вчителя у використанні ситуаційно-рольової гри в процесі загальнопедагогічної підготовки.

2. Ступінь його самостійності у використанні ситуаційно-рольової гри.

3. Результати використання майбутнім фахівцем ситуаційно-рольової гри.

*Емоційний критерій* відображає суб'єктивну значущість процесу, проміжних і кінцевих результатів використання ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки і взаємовідносин, що складаються в цьому процесі і виражається в наступних показниках:

4. Ставлення майбутнього вчителя до процесу використання ситуаційно-рольової гри.

5. Його ставлення до проміжних і кінцевих результатів її використання.

6. Значення взаємовідносин, які склалися в процесі використання ситуаційно-рольової гри.

Діагностику показників за когнітивним, емоційним і діяльнісним критеріями ефективності використання ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя ми проводили за допомогою наступних процедур: методики незакінчених речень, інтерв'ю, спостереження, аналізу методичних розробок, документів з практики, аналіз творів та шкалування.

Про ефективність використання ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя свідчать наступні емпіричні ознаки: знання можливостей цієї ситуаційно-рольової гри в процесі загальнопедагогічної підготовки та власних потенціалів її використання; активність, самостійність і результати у використанні ситуаційно-рольової гри в даному процесі; суб'єктивна значущість процесу, проміжних і кінцевих результатів і відносин, що складаються в процесі її використання.

Таким чином, в результаті експериментальної роботи і моделювання процесу включення майбутнього вчителя в ситуаційно-рольову гру з'ясувалося, що умовами ефективного використання даного засобу загальнопедагогічної підготовки є:

- організація професійно-педагогічної рефлексії;
- забезпечення психолого-педагогічного змісту ситуацій і ролей в



діяльнісно-ігровому режимі;

- компенсація обмежених ситуаційно-рольових ігор як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Порівняння результатів, отриманих до проведення експерименту і після нього представлені у таблиці 1, 2.

**Таблиця 1.**

**Результати першого діагностичного зрізу**

| Кількість студентів в групах | Експериментальні групи |    |   | Контрольні групи |    |   |
|------------------------------|------------------------|----|---|------------------|----|---|
|                              | 1                      | 2  | 3 | 1                | 2  | 3 |
| високого рівня ЗПП           | 1                      | 1  | 4 | 1                | 1  | 6 |
| середнього рівня ЗПП         | 1                      | 3  | 5 | 2                | 2  | 2 |
| низького рівня ЗПП           | 13                     | 13 | 6 | 12               | 12 | 7 |

**Таблиця 2**

**Результати другого діагностичного зрізу**

| Кількість студентів в групах | Експериментальні групи |    |   | Контрольні групи |    |   |
|------------------------------|------------------------|----|---|------------------|----|---|
|                              | 1                      | 2  | 3 | 1                | 2  | 3 |
| високого рівня ЗПП           | 2                      | 3  | 7 | 1                | 1  | 7 |
| середнього рівня ЗПП         | 3                      | 3  | 5 | 1                | 2  | 3 |
| низького рівня ЗПП           | 10                     | 10 | 3 | 13               | 12 | 5 |

Проведений повторний експеримент наглядно показав, що умовами ефективного використання ситуаційно-рольової гри є: організація професійно-педагогічної рефлексії та забезпечення психолого-педагогічного змісту ситуацій і ролей у дієво-ігровому режимі. Так в контрольних групах приріс рівня загальнопедагогічної підготовки склав в середньому тільки 6,8 %, тоді як в експериментальних – 16,6 %.

Також отримані результати демонструють, що в експериментальних групах підвищився інтерес студентів до читання психолого-педагогічної літератури, зросла навчальна активність та покращилася успішність з предметів психолого-педагогічного циклу.

Студенти першого курсу вже через тиждень після закінчення семінару почали не лише проводити ситуаційно-рольові ігри у власних навчальних

групах, а самостійно їх розробляти. Особливо відмітилися Андрій Б., Ілля К., Ольга М., Олексій П., Олексій І., Олена Ч., Андрій С., Юрій В.

Діагностика ефективності використання ситуаційно-рольових ігор як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя показала наявність повного набору емпіричних ознак у 69% студентів – учасників експериментальних груп. Зокрема, методика незакінчених речень, інтерв'ю та творів продемонстрували знання у 72% майбутніх вчителів можливості використання ситуаційно-рольових ігор у процесі загальнопедагогічної підготовки, а у 87% студентів фіксувалися розгорнуті знання про власні потенціали використання ситуаційно-рольової гри в процесі загальнопедагогічної підготовки.

Заміри показників за діяльнісним критерієм за допомогою спостереження, аналізу методичних розробок, виявили прояви активності майбутніх вчителів у використанні ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки у 75% учасників експериментальних груп, 69% з них – констатували самостійність при його використанні.

Незважаючи на значні досягнення, у нашій експериментальній роботі була і ціла низка складнощів, які були пов'язані з індивідуальними особливостями учасників.

По-перше, було з'ясовано, що деякі види акцентуації характеру знижують ефективність загальнопедагогічної підготовки при використанні ситуаційно-рольової гри. Найбільшу тривогу викликали студенти з гіпертимним (Михайло С., Олена Ч., Наталія Т.), істероїдним (Олександр Х., Сергій Г.) і шизоїдним (Олексій Ф., Юрій К., Світлана Е., Євгеній С.) типами акцентуації. Так, наприклад, поведінка під час гри учасників гіпертимного типу характеризується нестриманою активністю, невиправданим ризиком, схильністю до порушення правил гри, невмотивованою агресією.

Для таких студентів є небезпека «загратися» тобто прагнути за допомогою ігрових успіхів (реальних або уявних) уникнути вирішення

власних проблем.

Поведінка в грі студентів з шизоїдним типом акцентуації мало наступні особливості. Вони важко включалися в гру, намагалися не порушувати, як представники першого типу, а обійти правила гри, вони як правило мало спілкулися з іншими учасниками, слабо орієнтувалися в комунікаціях та частіше за інших проигравали. Для майбутніх учителів з шизоїдним типом акцентуації найбільш складними були ситуації рефлексійної діяльності, коли робота проходила в групах. Вони як правило відмовились від участі, могли влаштувати скандал. Хоча в індивідуальному режимі з готовністю аналізували себе та свої дії, розбирали поведінку інших учасників, а також співвідносили власний ігровий досвід із завданнями загальнопедагогічної підготовки.

Поведінка істероїдів було наступною: такі студенти легко включалися в гру, демонстрували хорошу комунікабельність, однак, як під час, так і після ігрової діяльності провокували конфлікти, ігнорували критику на свою адресу, а в ході аналізу хизувалися "надуманими успіхами".

Крім цього, складності ми спостерігали у студентів-випускників малокомплектних сільських шкіл (Олексій Іг., Наталія П.). Їх особливістю є невисокий рівень загальнокультурної інформованості, тому досить складним для цих майбутніх фахівців виявилось засвоєння ігрових термінів.

У низки студентів в силу індивідуальних особливостей спостерігалася надмірно різка реакція на ігрові невдачі (Ольга Сл., Наталія Т., Євгенія Г.), що вимагало спеціального психолого-педагогічного втручання.

Таким чином, методом незалежних характеристик нами було підтверджено припущення про наявність обмежених можливостей використання ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя:

- ефективність ситуаційно-рольової гри залежить від її інтеграції з навчально-практичною та навчально-пізнавальною діяльністю майбутніх

фахівців;

- на ефективність протікання процесу загальнопедагогічної підготовки значний вплив чинять індивідуально-психологічні особливості учасників: акцентуація характеру, рівень інформованості, комунікабельності в поєднанні з інтра- та екстраверсією;

- з допомогою ситуаційно-рольової гри неможливо безпосередньо підготувати майбутнього вчителя до організації окремих видів діяльності (спортивної, трудової, художньої тощо).

Також до обмежень ситуаційно-ролевої гри як засобу загальнопедагогічної підготовки можна віднести те, що майбутні вчителі можуть безпосередньо використовувати його лише в роботі з підлітками і старшокласниками.

Організація професійно-педагогічної рефлексії, як одної з умов успішного використання ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя передбачає:

- співвіднесення індивідуальних здібностей, умінь і навичок взаємодії і спілкування учасника з правилами ситуаційно-рольової гри, принципами ігрової взаємодії;

- співвіднесення студентами своїх можливостей з вимогами процесу загальнопедагогічної підготовки;

- співвіднесення майбутнім фахівцем свого бачення проміжних цілей і реальних проміжних результатів процесу сласної загальнопедагогічної підготовки;

- співвіднесення себе, можливості свого "Я" з професійно-педагогічними вимогами.

Забезпечення психолого-педагогічного змісту ситуацій і ролей в діяльнісно-ігровому режимі передбачає:

- проектування та конструювання дієво-ігрового простору ситуаційно-рольової гри як комплексу цілей, блоків і змістових елементів;

- апробування майбутнім учителем різних способів і прийомів ігрової

взаємодії та педагогічної діяльності;

- оволодіння ним загальнопедагогічними знаннями, вміннями і навиками (компетентностями).

Діяльнісно-ігровий простір ситуаційно-рольових ігор, своєю чергою, являє собою:

- комплекс цілей (оформлення, проблематизація, самовизначення, реалізація професійних проб);

- комплект із одинадцяти змістових елементів (авансування, інформування, орієнтування, взаємодія, вербалізація, реконструкція, оцінювання, рефлексія, тренінг, апробування, інструментування)

- шість блоків, кожен з яких складається з семи-дев'яти змістовних елементів (підібраних і розташованих в певній послідовності) і слугує засобом реалізації проміжних цілей.

## **Висновок до розділу 2.**

З метою підтвердження проаналізованої теоретичної інформації та доведення дієвості й ефективності запропонованої програми використання ситуаційно-рольової гри у різних видах освітньої діяльності (тренінгах, лекціях, семінарах, практиці) нами було організовано та проведено експериментальне дослідження, яке передбачало проходження 3 етапів, кожен з яких мав певну мету і завдання, а саме:

1) визначення вихідного рівня та фіксація змін у загальнопедагогічній підготовці студентів експериментальних і контрольних груп до початку впровадження експериментальних умов; визначення умов та критеріїв ефективності використання ситуаційно-рольової у цьому процесі;

2) перевірка ефективності використання ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя при

реалізації визначених психолого-педагогічних умов: організація професійно-педагогічної рефлексії; забезпечення психолого-педагогічного змісту ситуацій і ролей в діяльнісно-ігровому режимі;

3) перевірка ефективності використання ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя при усуненні психолого-педагогічних обмежень.

Проведене дослідження передбачало порівняння результатів ефективності загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя в експериментальних і контрольних групах.

На першому етапі роботи в експериментальних групах при забезпеченні педагогічного змісту ситуацій і ролей в діяльнісно-ігровому режимі були отримані результати, що свідчать про підвищення рівня загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. При реалізації комплексної методики як в експериментальних, так і в контрольних групах кількість учасників середнього і високого рівня підготовки збільшилася, однак зростання в експериментальних групах було значнішим. Приріст за підсумками двох експериментів склав в експериментальних групах в середньому 16,6 %, а в контрольних - 6,8 %.

Після компенсації обмежень ситуаційно-рольових ігор як засіб загальнопедагогічної підготовки середнє значення приріст в контрольних групах склав 14%, а в експериментальних - 28%.

## ВИСНОВОК

Загальнопедагогічна готовність майбутнього – складний синтез тісно взаємозв'язаних структурних компонентів, зокрема: мотиваційно-ціннісний (особистісний), когнітивний, діяльнісний, інструментальний. Грунтовний аналіз цілої низки наукових підходів та літературних джерел показує, що важливим засобом її реалізації є ситуаційно-рольова гра, як спеціально організована діяльність, що складається із ситуаційно-рольових моделей та їх позаігрового забезпечення та спрямована на досягнення майбутнім учителем стану включеності в процес загальнопедагогічної підготовки.

Більшість дослідників даної проблематики підтримують думку про те, що при використанні ігор в освітньому процесі важливим є не лише пряма аналогія з педагогічною діяльністю, а саме їх соціально-психологічний зміст.

Ситуаційно-рольова гра як засіб загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя володіє мотиваційними, когнітивними, емоційними, інструментальними та діяльними потенціалами. Так, реалізація мотиваційних потенціалів гри приводить до формування стійкого прагнення майбутнього фахівця до засвоєння загальнопедагогічних знань, умінь і навиків. Когнітивні – дають змогу досягнути усвідомлення соціальної сутності педагогічної діяльності, інтериоризації та оволодіння системою загальнопедагогічних знань. Емоційні потенціали спрямовані на формування значущості суб'єктивних відносин, які виникають в освітнього процесу, ігрової взаємодії та інших видів спільної діяльності. Інструментальні потенціали: ситуаційно-рольова гра дає можливість майбутньому вчителю отримати загальнопедагогічні знання та навички, які він може безпосередньо використовувати у своїй професійній діяльності. Діяльнісні – розкриваються в проектуванні студентом траєкторії власної загальнопедагогічної підготовки, безпосереднього участі в освітній діяльності.

Аналіз практики використання ситуаційно-рольової гри дозволяє констатувати, що успіх у цих іграх залежить від дотримання гравцем низки принципів:

- терпимість до відмінних світоглядних орієнтацій;
- цінність вдалої взаємодії;
- активність учасників;
- націленість на результат, що досягається "тут" і "тепер";
- цінність згоди та її пошуку;
- прихованість ігрових цілей;

Наявність цих положень дає змогу прийти до висновку, що включення в освітній процес ЗВО ситуаційно-рольової гри дасть змогу гуманізувати процес загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя та буде сприяти вихованню педагога – носія нового гомоцентричного погляду на підготовку молодого покоління.

Проведена дослідно-експериментальна робота дала змогу виявити не лише переваги, а й обмеження у використанні ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки:

- ефективність ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя залежить від її інтеграції з навчально-практичною та навчально-пізнавальною діяльністю студентів;

- на ефективність процесу загальнопедагогічної підготовки значний вплив впливають індивідуально-типологічні особливості її учасників: акцентуація характеру, рівень поінформованості, певне поєднання інтра- та екстраверсії;

- за допомогою ситуаційно-рольової гри безпосередньо не можна підготувати майбутнього вчителя до організації окремих видів діяльності – спортивної, трудової, художньої тощо.

На основі аналізу теорії і практики, а також результатів пілотного дослідження була виведена гіпотеза і побудована модель включення майбутнього вчителя в ситуаційно-рольову гру, яка отримала умовну назву



«Маятник». Відповідно до її основних положень включення студента в комплекс ігор являє собою сукупність проміжних станів і процесів: емоційне напруження до участі в грі, позитивні емоції в процесі її проведення і після її закінчення, пізнання порядку ігрових дій (до гри), упорядкована участь в ній, аналіз ігор (пізнання порядку ігрових дій після гри), знання індивідуальних особливостей взаємодії (до гри), перевірка власних уявлень про них (в ігровій діяльності), усвідомлення власних прийомів взаємодії (проблематизація), індивідуальне самовизначення та його реалізація.

Модель "Маятник" не тільки демонструє послідовність дій і процесів включення майбутнього вчителя в ситуаційно-рольову гру, але і показує збільшення амплітуди (додавання "нових" положень з кожною новою фазою) руху маятника. Вона ілюструє низку залежностей: ефективність ігрової діяльності в процесі підготовки майбутніх учителів від емоційного та особистісно зорієнтованого інформаційного забезпечення; глибини аналізу і рефлексії від суб'єктивної включеності учасника в гру; стійкості результатів підготовки від поступовості та послідовності його проміжних психологічних станів.

Під час проведення досвідно-експериментальної роботи підтвердилася передбачувана нами необхідність організації професійно-педагогічної рефлексії в якості умов успішного використання ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього фахівця, а саме:

- співвіднесення індивідуальних потенціалів взаємодії та спілкування майбутнього вчителя з правилами ситуаційно-рольової гри, принципами ігрової взаємодії;

- усвідомлення учасником співвідношення своїх можливостей з вимогами процесу загальнопедагогічної підготовки;

- співвіднесення себе, можливості "Я" з професійно-педагогічними вимогами своєї майбутньої професії.

Забезпечення психолого-педагогічного змісту ситуацій і ролей в дієво-ігровому режимі передбачає проектування і конструювання дієво-ігрового

простору ситуаційно-рольової гри як комплексу цілей, блоків і змістовних елементів.

Комплекс цілей включає в себе позитивне емоційне налаштування на ситуації і ролі, самодіагностику, проблематизацію, самовизначення, діяльнісну самоперевірку.

Діяльнісно-ігровий простір ситуаційно-рольової гри складається з шести блоків, кожен з яких призначений для реалізації конкретної цілі.

В якості змістових елементів ситуаційно-рольової гри визначаються:

- авансування (підготовка майбутнього вчителя до позитивного сприйняття ситуаційно-рольової гри як засобу його власної загальнопедагогічної підготовки),

- інформування (забезпечення студента первинною інформацією про можливість реалізації його потенціалу в процесі участі в ситуаційно-рольовій гри як компонента загальнопедагогічної підготовки),

- апробування (пробне рішення задач ігрової взаємодії),

- орієнтування (психолого-педагогічна допомога майбутнім учителям в постановці цілей перед участю в ігровій діяльності),

- інструментування (викладення ігрового матеріалу),

- взаємодія (реалізація рольових цілей за допомогою групової комунікації через проживання ігрових ситуацій),

- вербалізація ігрових відчуттів (обговорення, обмін емоцій),

- реконструкція (восстановлення та аналіз подій гри),

- оцінювання ("опублікування" індивідуальних результатів гри),

- рефлексія (усвідомлення учасників ігрової групи власних потенціалів з використанням ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки),

- тренінг (відпрацювання майбутніми вчителями оптимальних способів вирішення завдань взаємодії).

Як показує проведена експериментальна робота, необхідна умова успішного використання ситуаційно-рольової гри в процесі

загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя є компенсацією її обмежень. Дана умова передбачає:

- використання ситуаційно-рольової гри як засобу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя у взаємозв'язку її з навчальною, позанавчальною та навчально-практичною діяльністю;

- використання викладачем ЗВО ситуаційно-рольової гри з урахуванням індивідуальних особливостей студентів.

В ході дослідно-експериментальної роботи ситуаційно-рольові ігри були використані у взаємозв'язку з лекційними, семінарськими, практичними заняттями з педагогіки та психології. Така організація діяльності стала можливою завдяки професійній інтегративності суб'єктів, що використовує ситуаційно-рольові ігри як засіб загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

## Список літературних джерел

1. Аверінцев С. Софія-Логос. Словник. К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2007. 650 с.
2. Активізація навчального процесу у сучасній вищій школі: Метод. огляд. Уклад. Л. А. Якимова. К.: ДП «Вид. дім «Персонал», 2010. 32 с.
3. Активні та інтерактивні технології навчання. *Віхи століть*. 2004. № 4. С. 48-74.
4. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: підруч. для студ. К.: Либідь, 1998. 558 с.
5. Баханов К. О. Організація особистісно орієнтованого навчання. Порадник молодого вчителя історії. Харків : Основа, 2008. 159 с.
6. Белкін І.В., Цивак Ю.Ю. Педагогічні умови використання ділових ігор у вищих навчальних закладах URL: [http://www.rusnauka.com/2\\_ANR\\_2010/Economics/6\\_57510.doc.htm](http://www.rusnauka.com/2_ANR_2010/Economics/6_57510.doc.htm)
7. Бойченко Л. Мотивація навчальної діяльності: методичний семінар-тренінг із використанням методів інтерактивного навчання. *Шкільний світ*. 2011. № 11. С. 1 – 8.
8. Бугерко Я. М. Рефлексивний характер освітньої діяльності як ціннісний фактор професійного становлення сучасного фахівця. *Psychological journal*. Volume 8 Issue 2 (58) 2022с. С.39-54.
9. Бурдьє П., Вакан Л. Рефлексивна соціологія. Частина II: Чиказький воркшоп. Переклад з англ. Анастасії Рябчук. Київ: Медуза, 2015. 224 с.
10. Бурлаєва Л. Інтерактивні технології в таблицях. *Управління школою*. 2005. № 16-18. С. 49 – 59.
11. Використання інтерактивних методів навчання. О. М. Ковальова, Н. А. Сафаргаліна-Корнілова, Н. М. Герасимчук, О. А.

Кочубей. 2016. [URL:http://www.refs.in.ua/m-kochubej-o-a-vikoristannya-interaktivnih-metodiv-navchannya.html](http://www.refs.in.ua/m-kochubej-o-a-vikoristannya-interaktivnih-metodiv-navchannya.html).

12. Вовкотруб Л. Інтерактивні технології в системі особистісно зорієнтованого навчання. *Сучасна школа України*. Сер. Шкільний світ. 2012. № 10 (жовт.). С. 59 – 80.

13. Воровка М. І. Ділова гра як засіб підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності URL: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/244635.html>

14. Гаркава Н. Інтерактивне навчання. Практичні поради. *Відкритий урок*. 2012. № 9. С. 25 – 26.

15. Головаха Є., Паніна Н. Показники стилю життя особистості. *Життєтворчість: концепція, досвід, проблеми*. Запоріжжя: Центріон, 2004. С. 52 – 61.

16. Городець С. «Живе» спілкування: використання інтерактивних педагогічних технологій. *Шкільний світ*. Сер. Шкільний світ. 2013. № 11(черв.). С. 15 – 16.

17. Грищенко О.А. Ділова гра як інноваційний метод педагогічної діяльності майбутнього вчителя URL: [www.nbuv.gov.ua/.../N157p057-060.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/.../N157p057-060.pdf)

18. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. К.: Академвидав, 2004.

19. Закон України «Про вищу освіту» URL: Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

20. Інтерактивні методи навчання: Навч. посібник. За заг. ред. П.Шевчука і П.Фенриха. Щецін: Вид-во WSAP, 2005. 170 с.

21. Інтерактивні технології навчання. *Україномовні реферати* URL: <http://www.refotext.com/referat-text-16587-1.html>.

22. Карамушка Л.М. Рольова гра. *Енциклопедія освіти*. Акад. пед. наук України; головний ред.. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

23. Кисіль О. В. Використання інноваційних методик навчання  
URL: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/20409/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/20409/)
24. Коломієць В.С. Ігри в структурі професійної підготовки: Зб. наук. праць /За ред. А.Й.Капської. К., 1999. С.153–160.
25. Компетентнісний підхід у сучасній освіті / під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. 112 с.
26. Курлянд З.Н. Розвиток педагогічного потенціалу майбутніх учителів з позиції мультиплікативного підходу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 16. «Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики». 2011. Вип. 14(24). С.44-47.
27. Москалець В. П. Основний психологічний зміст та розвивальноособистісний потенціал ігрової діяльності. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 10. С. 1-9.
28. Москалець В. Психологія гри та ігрового змісту інших видів діяльності. *Психологія і суспільство*. 2020. № 2 (80). С. 71-88.
29. Надвинична Т. Л. Психологічне проектування вчителем системи навчальних задач: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. Л. Надвинична; Нац. акад. держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельниц., 2009. 260 с.
30. Подольская Е. А. Педагогика и психология высшей школы. Нар. Укр. Акад. – Харьков: Изд-во НУА, 2010. 316 с.
31. Полак Л. Б. Ділова гра як спосіб організації пізнавальної діяльності. *Директор школи*. 2003. 17 січня (№ 2) С. 7-8.
32. Придатко О.В., Ренкас А.Г. Дослідження ефективності та аспекти впровадження інтерактивних засобів навчання в організацію навчального процесу ЛДУБЖД. Збірник наукових праць Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Львів. 2010. 345-564 с.

33. Приходченко К. І. Процес соціалізації навчаючих через гру у творчому освітньо-виховному середовищі. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2010. № 1 (6). С. 46–50.
34. Професійні проби самовизначення учнів URL: <https://osvita.ua/school/method/technol/45117/>
35. Психологія вчинку: шляхами творчості В.А. Роменця /упоряд. П. А. М'ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. К.: Либідь, 2012. 296 с.
36. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: наук.-метод. посіб. / за ред. В. В.Рибалки. Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. 388с.
37. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: [монографія]. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.
38. Роменець В.А. Вчинок і постання канонічної психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок. Філософсько-психологічні студії* / За ред. В.О. Татенка. К.: Либідь, 2006. С. 11–36.
39. Сакс Дж., Голос Я., Морено Я.: Інтерв'ю с создателем психодрами. *Психодрама и современная психотерапия*. 2003. № 1. С. 5 – 21.
40. Сергеєнкова О. Методика професійного «Я». *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*: науково-методичний журнал. 2004. Дод. до вип. 2. С.67.
41. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість: монографія. Харків; Київ: Книжкове видавництво «Каравела», 1998. 150 с.
42. Сігов К. Людина поза грою і людина, що грає. Вступ до філософії. Психологія професійних творчих здібностей. *Філософська і соціологічна думка*. 1990. № 4. С. 55-58.
43. Сільченко Л. М. Інтерактивні технології в дії. *Педагогічна майстерня*. 2013. № 11. С. 35 – 41.

44. Технології навчання дорослих. Упор. О. Главник, Г. Бевз. К.: Главник, 2006. С. 4 – 7.

45. Томчук М. І. Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності особистості до діяльності. *Психологія і суспільство*. 2010. №4. С.65 – 69.

46. Удріс Н. С. Візуалізація комунікативної практики як домінанта соціальної комунікації першого десятиріччя ХХІ ст. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили*. Сер.: Соціологія. 2013. Т. 211, Вип. 199. С. 38-43. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdusoc\\_2013\\_211\\_199\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdusoc_2013_211_199_9).

47. Федорова М. А. Особливості організації сюжетно-рольової гри у вихованні моральних цінностей дітей. *Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 4. С. 125-129.

48. Фурман А. В. Теоретична модель гри як учинення. *Наука і освіта*. 2014. № 5/СХХІІ. С. 95-104. 276.

49. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект : монографія. Тернопіль: Астон, 2007. 164 с.

50. Фурман А. В., Шандрук С.К. Сутність гри як учинення: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2014. 120 с.

51. Хомуленко Т. Б. Ігрові засоби в психотехнологіях психосоматики. Харківський осінній марафон психотехнологій: матеріали наук.-практ. Конференції. Харків: «Діса плюс», 2017. С. 125.

52. Хомуленко Т.Б. Діяльнісний підхід до розвитку організаторських здібностей як компетентності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*: Серія «Психологія». 2015. Вип. 50. С. 306-322.

53. Черниш Т. Групова робота й ігрові технології. *Відкритий урок*. 2011. № 7/8. С. 63 – 65.



54. Щедровицький Г. Організаційно-діяльнісна гра як нова форма організації та метод розвитку колективної мислєдіяльності. *Психологія і суспільство*. 2006. № 3. С. 58-69.

55. Яблонська Т.М. Про форми, методи й технології реалізації експериментальної моделі рольової перспективи в університетській практиці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. Випуск 21. 2012. С. 180–188.

56. Яценко Т. Об'єктні відношення та їх глибинно-психологічний зміст. Тамара Яценко, Богдана Іваненко, Сергій Харенко. *Психологія і суспільство*. 2005. № 3. С. 53-58.

57. Jones K. Et al. Influential factors in artists' lives and themes in their Artwork. *Great. Res. J.* 1997. V. 10, n 2. P. 221-228.

58. Li J. Creativity in horizontal and vertical domains. *Great. Res. J.* 1997. V. 10, n 2, 3. P. 107-132.

59. Maslow A. H. Motivation and personality. New York Harper. L. row, 1954. 411 p.

60. Mednich S. A. The associative basis of the creative process. *Psychol. Rewiew.* 1969. P. 220-232.

61. Shandruk S. K. Theoretical-methodological foundtions of organization of training-productive activity of students-psychologists. *Науковий огляд*. 2015. № 7 (17). С. 134-144.

62. Shchedrovitzky G. P. Methodological problems of system research. *General Systems*. 1966. Vol. XI. URL: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/eng/5>.

63. Shostrome E. Personal orientation inventory. N.Y. :Educat. and industrial testing service, 1966. 168 p.

64. Sternberg R. The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives. Cambridge: University Press, 1988. 403 p .

65. Psychological Prospects Journal, №. 37, 2021, p. 256–269.