

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Кваліфікаційна робота
магістра
на тему **Ситуаційно-рольова гра як засіб загально-педагогічної підготовки**
майбутнього вчителя

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0118-з
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи

А.О. Виновець

Керівник к.пед.н., доцент Козич І.В.

Рецензент к.філос.н., доцент Іванова Л.С.

Запоріжжя

2020

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Освітня програма Педагогіка вищої школи

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

д.психол.н., проф. Н.Ф. Шевченко

« ____ » _____ 2019 р.

ЗАВДАННЯ

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Виновець Анастасії Олександрівні

1. Тема роботи Ситуаційно-рольова гра як засіб загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя

керівник роботи Козич Ірина Володимирівна, к.пед.н., доцент

затверджені наказом ЗНУ від «30» травня 2019 року № 819-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз наукових джерел.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) розглянути особливості загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя засобами гри; визначити сутність, потенціали ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя; експериментально обґрунтувати необхідні педагогічні умови використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя; розробити методику використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень) 3 таблиці, 2 рисунка

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Козич І.В., доцент		
Розділ 1	Козич І.В., доцент		
Розділ 2	Козич І.В., доцент		
Висновки	Козич І.В., доцент		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень-лютий 2019 р.	Виконано
2	Аналіз наукових джерел	січень-березень 2019 р.	Виконано
3	Написання вступу	березень 2019 р.	Виконано
4	Написання першого розділу	квітень-травень 2019 р.	Виконано
5	Написання другого розділу	вересень-листопад 2019 р.	Виконано
6	Написання висновків	листопад 2019 р.	Виконано
7	Оформлення списку джерел	листопад 2019 р.	Виконано
8	Оформлення додатків	листопад 2019 р.	Виконано
9	Передзахист	грудень 2019 р.	Виконано
10	Проходження нормоконтролю	грудень 2019 р.	Виконано

Студент _____ А.О. Виновець

Керівник роботи _____ І.В. Козич

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І.В. Козич

РЕФЕРАТ

Магістерська робота: 87 сторінок, 3 таблиці, 2 рисунка, 82 джерела, 3 додатки.

Мета дослідження: виявити та обґрунтувати педагогічні умови використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Об'єкт дослідження: загально-педагогічна підготовка майбутнього вчителя.

Предмет дослідження: педагогічні умови використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз наукових джерел з проблеми дослідження; емпіричні: спостереження, анкетування, метод експертних оцінок, бесіди, педагогічний експеримент; статистичні: кількісна та якісна обробка даних, графічне представлення результатів дослідження

Наукова новизна: визначено сутність, потенціали і обмеження ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя; обґрунтовані необхідні педагогічні умови використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Практична значущість дослідження визначається тим, що: розроблена методика використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки; апробована і впроваджена методика діагностики ефективності використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки.

Ключові слова: ГОТОВНІСТЬ ДО ДІЯЛЬНОСТІ, ЗАГАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ, ПЕДАГОГІЧНІ УМІННЯ, ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ, ПЕДАГОГІЧНА ГРА, РОЛЬОВА-ГРА, СИТУАЦІЙНА ГРА, СИТУАЦІЙНО-РОЛЬОВА ГРА, ІГРОВА ВЗАЄМОДІЯ.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. СИТУАЦІЙНО-РОЛЬОВА ГРА В ЗАГАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	10
1.1. Загально-педагогічна підготовка майбутнього вчителя засобами гри.....	10
1.2. Сутність ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.....	26
1.3. Зарубіжний та вітчизняний досвід використання ігрових технологій у професійно-педагогічній підготовці.....	41
РОЗДІЛ 2. РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИКОРИСТАННЯ СИТУАЦІЙНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ ЯК ЗАСОБУ ЗАГАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	49
2.1. Аналіз дослідно-експериментальної роботи.....	49
2.2. Характеристика педагогічних умов використання ситуаційно-рольової гри у процесі загально-педагогічної підготовки.....	69
ВИСНОВКИ.....	85
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	88
ДОДАТКИ.....	96

ВСТУП

Актуальність дослідження проблем професійної підготовки майбутніх вчителів визначається потребою сучасної школи в педагогах високої культури, здатних до рефлексії та корекції своїх дій та вчинків у відповідності з плінними соціальними умовами функціонування педагогічних систем.

Підготовка до педагогічної професії значною мірою визначає результати навчально-виховного процесу в школі. Цим пояснюється давній і глибокий інтерес до даної проблеми у вітчизняній педагогіці. В основу дослідження професійно-педагогічної підготовки лягли теоретичні положення, розроблені Л.С. Виготським, Н.К. Крупською, А.В. Луначарським, А.С. Макаренком, В.О. Сухомлинським, С.Т. Шацьким.

Загальнотеоретичний підхід до змісту та організації професійної підготовки вчителя закладено в працях Ю.К. Бабанського, Н.І. Болдирева, Ф.Н. Гоноболіна, Н.В. Кузьміної, Ю.Н. Кулюткина, І.Т. Огородникова, О.І. Піскунова, В.О. Сластьоніна, А.В. Щербакова. Проблему загально-педагогічної підготовки вчителя розробляли О.А. Абдулліна, В.М. Басова, О.А. Морозова. Л.Ф. Спірін обґрунтував процес формування у студентів загально-педагогічних умінь, запропонував варіант загально-педагогічної професіограми.

Велика увага у вітчизняній і зарубіжній педагогічній літературі приділялася розробці ефективних засобів підготовки майбутніх вчителів. Серед цих засобів важливе місце займає гра. У роботах Н.П. Анікеєвої, Ю.О. Будас, А.О. Вербицького, М.В. Кларина, Ю.М. Кулюткина, В.Г. Мамігонова, Г.С. Сухобської, Н.М. Страздас та інших досліджувався процес підготовки педагогічних кадрів з використанням різних ігор. І.М. Куліш, В.В. Коломієць, І.Д. Молоцька вивчали формування професійних вмінь та навичок засобами дидактичних ігор; Н.О. Дівінська й П.М. Щербань зосередили свою увагу на навчально-педагогічних іграх. Л.В. Ананьєва, Л.В. Волкова, Ю.М. Друзь,

Н.В. Захарченко, І.Б. Коротяєва, Л.С. Нечепоренко, О.М. Парубок досліджували використання ділових ігор у підготовці фахівців різного профілю.

Дослідники по-різному підходять до розгляду ігор, використовуваних у підготовці педагога. Ігри аналізуються як компонент змісту і метод професійної підготовки (Н.В. Тамарина), як засіб інтенсифікації професійно-педагогічної підготовки (Г.В. Алфьорова), як дидактичний засіб формування організаторських умінь (Н.П. Анікєєва), як активний метод підготовки до виховної роботи (С.Я. Харченко), як засіб формування комунікативних умінь (О.В. Семенова), як форма активізації пізнавальної діяльності студентів педагогічного університету (М.А. Ярмолович) і так далі. Незважаючи на це, проблемі використання гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя приділялася незаслужено мало уваги.

У педагогіці вищої школи вивчалися навчальні, дидактичні, педагогічні, навчально-рольові, ділові навчальні, імітаційно-моделюючі навчальні та інші ігри. В той же час з'являються нові різновиди гри, одна з них – ситуаційно-рольова гра. Як показує аналіз практики, даний феномен володіє великими можливостями у педагогічній освіті. Однак ситуаційно-рольова гра не стала ще предметом наукового аналізу, методичного опису в контексті загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

У ряді педагогічних університетів країни йде активний пошук форм і засобів організації процесу загально-педагогічної підготовки студентів. Практика показує, що ефективність засвоєння загально-педагогічних знань, оволодіння вміннями і навичками залежить від включення майбутнього вчителя в практичну педагогічну діяльність. Крім того, тільки у діяльності може відбутися настільки необхідне розуміння своїх індивідуальних особливостей і проектування студентом ЗВО власної траєкторії професійного зростання. Таким чином, видно потребу в особливому засобі загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, яка могла б застосовуватись на самому ранньому етапі педагогічної освіти і несла б у собі можливості особистісно-орієнтованого інформування, була б емоційно привабливою.

Актуальність, недостатня розробленість даної проблеми в педагогічній науці і практиці зумовили вибір теми магістерського дослідження: «Ситуаційно-рольова гра як засіб загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя».

Мета дослідження: виявити та обґрунтувати педагогічні умови використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Об'єкт дослідження: загально-педагогічна підготовка майбутнього вчителя.

Предмет дослідження: педагогічні умови використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Гіпотеза дослідження: використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя буде успішним при наступних педагогічних умовах: організації професійно-педагогічної рефлексії та забезпеченні педагогічного змісту ситуацій та ролей в діяльнісно-ігровому режимі.

Завдання дослідження:

1. Розглянути особливості загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя засобами гри.

2. Визначити сутність, потенціали ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

3. Експериментально обґрунтувати необхідні педагогічні умови використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

4. Розробити методику використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз наукових джерел з проблеми дослідження;
- емпіричні: спостереження, анкетування, метод експертних оцінок, бесіди, педагогічний експеримент;

– статистичні: кількісна та якісна обробка даних, графічне представлення результатів дослідження.

Теоретичну основу дослідження склали положення про загальнолюдські цінності як основи становлення особистості. (М.О. Бердяєв, Н.К. Реріх, В.В. Розанов, К.Д. Ушинський та інші); психолого-педагогічні концепції про природу педагогічної діяльності та загально-педагогічної підготовки (О.А. Абдуліна, С.У. Гончаренко, О.А. Дубасенюк, О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн, В.О. Сластьонін, К.Ф. Спирін та інші); концепції про сутність гри (Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, Г.П. Щедровицький та інші).

Наукова новизна дослідження полягає в наступному:

– визначено сутність, потенціали і обмеження ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя;

– обґрунтовані необхідні педагогічні умови використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Практична значущість дослідження визначається тим, що:

– розроблена методика використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки;

– апробована і впроваджена методика діагностики ефективності використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки.

Достовірність результатів дослідження забезпечувалася всебічним аналізом проблеми при визначенні вихідних теоретико-методологічних позицій, комплексом емпіричних і теоретичних методів, адекватних завданням дослідження і використаних на основі системного підходу; проведенням повторних експериментів.

РОЗДІЛ 1

СИТУАЦІЙНО-РОЛЬОВА ГРА В ЗАГАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

1.1. Загально-педагогічна підготовка майбутнього вчителя засобами гри

Актуальність дослідження професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів не викликає сумніву. У різний час до цієї проблеми зверталися Л.С. Виготський, Н.К. Крупська, А.С. Макаренко, Н.К. Реріх, В.М. Сорока-Росинський, В.О. Сухомлинський, Л.М. Толстой, К.Д. Ушинський, С.Т. Шацький і багато інших відомих педагогів і філософів.

Теоретичні підходи до змісту та організації процесу професійної підготовки вчителя розроблені в працях Н.І.Болдирева, І.М. Богданової, Ф.Н. Гоноболіна, О.А. Дубасенюк, Н.В. Кузьміної, Ю.М. Кулюткина, В.О. Сластьоніна, А.В. Щербакова. Загально-педагогічна підготовка вчителя проаналізована О.А. Абдулліною, В.М. Басовою, В.М. Єремєєвою, О.А. Морозовою, К.Ф. Спіріним та іншими дослідниками.

Проблема практичної готовності майбутнього вчителя розглядається в роботах О.О. Леванової, В.Ю. Петровського, Н.Є. Щуркової. Формуванню та розвитку рефлексивних умінь як найважливішої характеристики професійно-педагогічної діяльності присвячені праці О.С. Анісімова, Л.А. Беляєвої, Б.З. Вульфова, Ю.М. Кулюткина, Р.С. Сухобської, В.М. Харькіна.

Підхід до спілкування як особливого компонента педагогічної діяльності та питання комунікативної підготовки майбутнього вчителя відображені в дослідженнях В.А. Кан-Каліка, В.І. Кашницького, А.В. Мудрика, О.Б. Орлової, Н.Я.Тамариної, Є.Н. Шиянова та інших. Питанням співробітництва та взаємодії педагога і дітей у навчальній і виховній діяльності присвячені роботи Л.В. Байбородової, Л.В. Нечаєвої, В.П. Панюшкіна.

Формування професійно-педагогічного мислення досліджували Ф.Н. Гоноболін, І.В. Казимирська, О.К. Осипова, В.О. Тамарін, Д.С. Яковлєва. Особлива значимість цих робіт полягає в реалізації суб'єктно-гуманістичного підходу, в розгляді взаємозв'язку мислення і мови, знання і мислення, мислення і педагогічного спілкування, мислення і процесу цілепокладання, у виявленні функціональної структури професійно спрямованого мислення, структури особистісного знання.

Орієнтація на педагогічну професію і допрофесійна підготовка стали об'єктом наукових досліджень В.М. Басової, М.А. Галагузової, Н.С. Захарової, М.С. Пряжнікова, В.Б. Успенського і багатьох інших. В роботах цих авторів відзначається велика значимість інтенсивних засобів професійної освіти на пропедевтичному рівні і важливість емоційної привабливості навчальних занять.

Аналіз великої кількості робіт дозволяє стверджувати, що більшість авторів звертають увагу на компоненти загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, або на розробку проблеми організації процесу загально-педагогічної підготовки.

Розглядаючи використання гри як засобу загально-педагогічної підготовки, ми вважаємо доцільним визначити сутність базових понять: «загально-педагогічна підготовка», «компоненти загально-педагогічної підготовки», «засіб загально-педагогічної підготовки», «гра як засіб загально-педагогічної підготовки»; відповісти на низку питань: яке положення в структурі загально-педагогічної підготовки може займати гра? які види ігор вже вивчені в аспекті професійної підготовки педагогів; розглянути наявні в літературі основні підходи до використання ігор у підготовці майбутніх вчителів.

В історії вітчизняної педагогіки проблема підготовки вчительських кадрів стала предметом дослідження педагога К.Д. Ушинського. Даючи високу оцінку діяльності вчителя в суспільстві, він писав: «вихователь, що стоїть на рівні з сучасним ходом виховання, почуває себе живим, діяльним членом великого

організму, який бореться з нецтвом і пороками людства, посередником між усім, що було благородного й високого в минулій історії людей, і поколінням новим, охоронцем святих заповітів людей, які боролися за істину і за благо. Він відчуває себе живою ланкою між минулим і майбутнім» [70, с. 164]. К.Д. Ушинський, говорячи про підготовку вчителя, перш за все підкреслював необхідність розвитку творчого мислення педагога і оволодіння ним педагогічною теорією. Він обурювався і активно виступав проти думки про непотрібність педагогічних знань, проти того, що головне – це досвід, практика, а знання про педагогічний процес прийдуть під час роботи.

Стверджуючи необхідність єдності педагогічної теорії і педагогічної практики у підготовці вчителів, К.Д. Ушинський підкреслював, що теорія, яка не має необхідної основи, така ж негідна річ, як факт або досвід, з якого неможна вивести ніякої думки, якому не передує і за яким не слідує ніяка ідея. І разом з тим вчителю необхідно в рівній мірі володіти педагогічними вміннями, а придбати їх можна лише на основі «діяльної і довготривалої практики» [70, с. 162]

У проекті учительської семінарії К.Д. Ушинський висловив низку надзвичайно сучасних ідей: «Чим глибше сфера навчальної діяльності йде у маси народу, тим менше вимагається від наставника знань, але зате тим більше він повинен бути гарним вихователем і діяти своїм викладанням не на одне збагачення розуму, а на розвиток усіх моральних і розумових сил вихованця» [71, с. 81]. Перш за все, це положення про виховання характеру, моралі, переконань майбутніх наставників юнацтва, про важливу роль в цьому процесі двох факторів: по-перше, «духу закладу» – атмосфери розумового та морального впливу викладачів на семінаристів, і по-друге, гуртка товаришів майбутнього вчителя. Не менш важлива теза про необхідність діяльної і довготривалої практики, її колективний характер, взаємоконтроль і взаємодопомогу семінаристів. Тільки за допомогою такої організації діяльності після двох – трьох років з практиканта утворюється хороший викладач [71, с. 87].

У тій же роботі підкреслюється першорядна важливість для вчителя народної школи прикладних умінь і навичок: писати, малювати, креслити, читати ясно і виразно.

Зараз у дослідженні професійної підготовки вчителя склалося кілька напрямків.

Перший напрям представлено дослідженнями структури педагогічної діяльності (В.І. Гіневицький, О.Ф. Єсарева, А.М. Колесова, М.В. Кузьміна, І.А. Урклін). Визначаючи основні, провідні компоненти педагогічної діяльності, Н.В. Кузьміна показала, що кожному з них відповідає певна група робочих функцій, а також педагогічних здібностей як індивідуальної форми відображення структури педагогічної діяльності: конструктивних, організаторських, комунікативних. Конструктивна діяльність вчителя пов'язана з відбором і композицією навчально-виховного матеріалу у відповідності з віковими та індивідуальними особливостями учнів, з плануванням структури своїх дій і дій учнів, проектуванням навчально-матеріальної бази для проведення навчально-виховної роботи. Організаторський компонент педагогічної діяльності передбачає включення учнів у різні види діяльності, організацію учнівського колективу і перетворення його в інструмент педагогічного впливу на особистість з метою її розвитку і виховання. Комунікативний компонент означає встановлення правильних взаємовідносин вчителя з учнями, вчителями, батьками і громадськістю, що дозволяє врахувати і задовольнити запити й інтереси школярів, правильно зрозуміти і оцінити інформацію про ефективність педагогічних впливів і відповідно перебудувати їх [37, с. 56].

Другий напрямок характеризується розробкою змісту, форм і методів формування теоретичних знань і педагогічних умінь з окремих видів роботи вчителя-вихователя, наприклад знання та вміння, необхідні для роботи з дитячими громадськими об'єднаннями, організації спортивної та індивідуальної виховної роботи і так далі. До теперішнього часу виконано ряд досліджень, які розкривають логіку та закономірності підготовки майбутніх вчителів до різних

напрямків виховної роботи в школі. Особливий інтерес серед цих досліджень представляють кандидатські дисертації Є.І. Антіпової, Н.Ф.Білокур, Л.В. Бродської, М.І. Волошиної, Н.П. Рябіної, О.Н.Соловйової, В.І. Спіріної, Г.В. Шах, М.Я.Яковлева та інших.

Третій напрямок характеризується розробкою професіограми, в якій визначаються зміст і система теоретичних знань вчителя, а також перелік педагогічних умінь і навичок, необхідних для здійснення навчально-виховних функцій. Представники цього напрямку розглядають загально педагогічну підготовку як ядро професійної готовності майбутнього вчителя до виховної роботи. «Відображаючи єдність змістовної і операціональної структур професійної діяльності вчителя, загально-педагогічна підготовка, – пише В.О. Сластьонін, – покликана в першому наближенні моделювати і реалізовувати її методологію, теорію, методику і практику» [62, с. 24].

Проблемі формування загально-педагогічних умінь у студентів присвячено дослідження Л.Ф. Спіріна, який розглядає педагогічну діяльність як управління навчально-виховним процесом і розробляє коло теоретичних знань і педагогічних умінь по фазах управління (діагностика і цілепокладання, планування, практичне рішення, аналіз підсумків).

У працях О.А. Абдуліної закладено системний підхід до розкриття теоретико-методологічних основ загально-педагогічної підготовки вчителя. Дослідниця підкреслює єдність, взаємозв'язок і обумовленість основних компонентів загально-педагогічної підготовки, що представляє собою процес навчання студентів у системі навчальних занять з педагогічних дисциплін і педагогічної практики та її результат, що характеризується певним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованості загально-педагогічних знань, умінь і навичок. Система загально-педагогічних знань, умінь і навичок, на думку О.А. Абдуліної, є спільною, необхідною кожному вчителю для реалізації його соціально-професійних функцій незалежно від спеціальності [1, с. 44].

О.А. Абдуліна так формулює мету загально-педагогічної підготовки: «Формування вчителя, який володіє основами педагогічної теорії і загально-

педагогічними вміннями та навичками» [1, с. 27]. У своїй роботі ми слідом за В.О. Сластьоніним, О.О. Левановой, А.І. Тімоніним і рядом інших дослідників виходимо з того, що результатом загально-педагогічної підготовки є «загально-педагогічна готовність».

Готовність до діяльності слід розглядати як цілісний прояв особистості, вона є особливий психічний стан. Структурно професійна готовність вчителя до виховної роботи представляє складний синтез тісно взаємопов'язаних компонентів. «До їх числа ми в першу чергу відносимо, – пише В.О. Сластьонін, – мотиваційно-ціннісний (особистісний) та виконавчий (процесуальний) компоненти. Всі якості особистості вчителя, що визначають його готовність до виховної роботи з учнями, інтегровані в її спрямованості як сукупності домінуючих мотивів професійної поведінки, діяльності» [62, с. 19].

Згідно з припущенням В.О. Сластьоніна, до складу основних властивостей і характеристик, що визначають готовність до виховної роботи, входять спрямованість особистості, політична зрілість, громадська активність, принциповість, любов до школярів, педагогічний професіоналізм, організаторські якості, комунікативні якості, перцептивно-гностичні якості, експресивні якості. Відзначається, що готовність до виховної роботи включає в себе процесуальний компонент. Виконавський (процесуальний) компонент є вміння вчителя обґрунтовано визначити і раціонально застосувати способи, що найбільш ефективно призводять до заданих виховних цілей в конкретних педагогічних ситуаціях.

Аналіз робіт С.Л. Рубінштейна, Д.Н. Узнадзе А.С. Прангвішвілі дозволяє встановити, що готовність до діяльності є такий особливий психічний стан, який передбачає наявність у суб'єкта образу структури певної дії та постійної спрямованості свідомості на її виконання. Вона включає в себе різного роду установки на усвідомлення педагогічної задачі, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їх співвідношенні з майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного результату. Загально-педагогічна готовність майбутнього вчителя являє собою

складний синтез тісно взаємопов'язаних структурних компонентів. До їх числа, на наш погляд, відноситься особистісний (мотиваційно-ціннісне ставлення), процесуальний, причому перший є чільним.

«Ставлення» в словнику соціально-психологічних понять трактується як момент взаємозв'язку всіх явищ, категорія у різних суспільних науках – філософії, соціології, етики, економіки, психології [63, с. 72]. Поняттям «ставлення» визначається психологічний взаємозв'язок людини з навколишнім світом речей і людей. Аналіз теоретичних праць педагогів, психологів, філософів дозволяє визначити у відносинах особистості єдність об'єктивного і суб'єктивного.

В.М. Мясіщев зазначає, що «весь складний характер дій людини визначається не тільки об'єктом, який впливає на нього в даний момент, але і ставленням до об'єкта, що склався на основі досвіду» [47, с. 115].

Виходячи з цього постулату і визначення особистості як сукупності суспільних відносин, можна її властивості, що визначаються як потреби, прагнення, ідеали, інтереси, схильності, переконання розглядати як форму прояву відносини. Отже, ставлення особистості є єдність об'єктивного змісту і суб'єктивної форми.

Психологи вважають, що за допомогою ставлення встановлюється зв'язок суб'єкта з об'єктивним світом. Все, що складає зміст відносини, підчерпнуто людиною з об'єктивної дійсності і має для неї значущість, привабливість, цінність.

Цінність взагалі – це позитивна чи негативна значимість для людини, групи, суспільства в цілому об'єктів навколишнього світу, обумовлена не їх власними властивостями, а залученням в сферу людської життєдіяльності, інтересів і потреб, соціальних відносин; критерій і спосіб оцінки цієї значимості виражені в спрямованих принципах і нормах, ідеалах, установках і цілях [30].

Виходячи з вищесказаного, під мотиваційно-ціннісним компонентом ми розуміємо ставлення студента до педагогічної діяльності. Це ставлення ми розглядаємо як єдність об'єктивного і суб'єктивного, де об'єктивне положення

особистості є основою її виборчої спрямованості на цінності діяльності, пов'язані із задоволенням потреб особистості. В структурі даного феномена (стан загально-педагогічної готовності майбутнього вчителя) головне, визначальне місце займає мотиваційно-ціннісне ставлення суб'єкта до професійної педагогічної діяльності.

Розглянемо докладніше процесуальний компонент. Його, на наш погляд, становить сукупність загально-педагогічних знань, умінь і навичок.

У сучасній педагогічній теорії система загально-педагогічних знань вчителя розглядається виходячи по-перше, з функцій саме педагогічної науки і, по-друге, зі структури професійної діяльності вчителя. Це взаємозв'язок методологічних, науково-теоретичних і практичних знань, поєднання науково-теоретичних і конструктивно-технічних, що регулюють діяльність вчителя, змістових та операціональних знань, єдність фундаментальних і інструментальних знань, теоретичних і практичних знань [51].

Структура педагогічних знань представлена в роботах О.А. Абдуліної, О.В. Піскунова, К.Ф. Спіріна. Спираючись на публікації цих дослідників, вважаємо можливим представити сукупність загально-педагогічних знань наступним чином. Це знання: сутності виховання, його загальних і конкретних цілей, завдань, організаційних форм, засобів, методів; сутності процесу розвивального навчання; особливостей змісту регіонального компонента в освіті; принципів, засобів, методів і організаційних форм навчання; психологічних основ навчання і виховання; анатомо-фізіологічних, вікових та психологічних особливостей школярів; методів визначення рівнів вихованості школярів; змісту, форм і методів роботи класного керівника в позаурочний час; змісту, форм і методів роботи з батьками учнів; змісту, форм і методів управління самовихованням учнів; основ педагогічного управління освітніми установами; нормативно-правової основи організації освіти в країні; інноваційних процесів, що відбуваються у школі [66, с. 16].

Не менш важливою частиною процесуального компонента загально-педагогічної підготовки вчителя є педагогічні вміння та навички. У розгляді

проблеми педагогічних умінь чимало зроблено в теорії діяльності (Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодалев, П.Я. Гальперін, О.М. Леонт'єв, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубінштейн), теорії поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Талізін, Д.Б. Ельконін), теорії умінь і навичок (А.Є. Дмитрієв, Н.А. Менгінська), теорії сутності та структури педагогічної діяльності (Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін, А.В. Щербаков).

Існує значна кількість підходів до визначення і класифікації педагогічних умінь (О.А. Абдуліна, А.В. Піскунов, В.О. Сластьонін, К.Ф. Спірін).

Найбільш важливим є положення, висунуте О.А. Абдуліною про «наскрізні» інтегральні уміння. До таких «наскрізним» умінь О.А. Абдуліна відносить організаційні, діагностичні та інформаційні [1, с. 79].

Ми розуміємо під загально-педагогічними вміннями слідом за Л.Ф. Спіріним інтегративні якості особистості вихователя (будь-якого суб'єкта педагогічної діяльності), що обумовлюють успішність вирішення широкого кола виховних завдань в різних педагогічних системах [66, с. 18]. Дослідник пропонує згрупувати загально-педагогічні вміння за етапами циклу педагогічного управління: вміння етапу педагогічної діагностики та цілепокладання; вміння етапу розв'язання педагогічних завдань на рівні планування навчально-виховного процесу; вміння етапу практичної роботи по втіленню в життя наміченого плану; вміння етапу аналізу виконаної педагогічної роботи, визначення нового стану вихованців і постановки нових педагогічних цілей.

Аналіз сучасної педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що у практиці вищої школи як в Україні, так і за кордоном широко застосовуються різні підходи до організації підготовки майбутніх вчителів, при цьому вдосконалюються традиційні форми і методи навчання, впроваджуються педагогічні інновації. Однак у понятійному апараті університетської дидактики є певні різночитання. Так, ще досі терміни прийом, метод, форма, засіб навчання не розмежовуються і нерідко вживаються в еквівалентному значенні. Певною мірою саме з цієї причини проблема підвищення ефективності

навчального процесу вирішується шляхом пошуку і впровадження окремих приватних методичних знахідок.

Автор тлумачного словника російської мови С.І. Ожегов пропонує розуміти під засобом – прийом, спосіб дії для досягнення чого-небудь або знаряддя (предмет, сукупність пристосувань для здійснення якої-небудь діяльності) [49, с. 621]. У вітчизняній педагогіці закріпилося саме друге значення цього слова, що представляється нам не цілком точним.

В.О. Сластьонін в своїх роботах відзначає, що для компетентного розв'язання педагогічних задач вчитель повинен володіти специфічними для педагогічної діяльності «знаряддями праці». «Знаряддями праці» вчителя-вихователя автор називає «різноманітні види діяльності учнів» [62, с. 23]. Цю ж точку зору поділяє Ю.М. Кулюткін, який вважає, що педагогічна діяльність за своїм характером є своєрідна «метадіяльність» в тому сенсі, що вона є діяльністю з організації іншої діяльності, а саме діяльності учнів.

Спробуємо вивести робоче визначення засобу загально-педагогічної підготовки. Під ним ми будемо розуміти організацію конкретного виду спільної (викладачів і студентів ЗВО) діяльності, спрямованої на вирішення конкретних завдань загально-педагогічної підготовки майбутніх вчителів.

Педагогікою вищої школи накопичено значний арсенал засобів загально-педагогічної підготовки. О.А. Абдуліна називає такі традиційні засоби, як навчально-пізнавальна діяльність, навчально-практична самостійна робота студентів. Проте останнім часом все більшу увагу дослідники та викладачі-практики приділяють увагу активним засобам підготовки майбутніх вчителів, розширення арсеналу таких засобів. Серед них особливе місце належить грі.

Гра являє собою складний соціокультурний феномен, якому присвячено безліч філософсько-культурологічних, психологічних і педагогічних досліджень. В даний час наукою накопичено величезний потенціал знань про це унікальне явище дійсності. У нашій роботі ми виходимо із загальноприйнятого визначення гри як форми діяльності в умовних ситуаціях, спрямованої на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, фіксованого в

соціально закріплених способах здійснення предметних дій, в предметах науки і культури [78, с. 35].

Особливе місце належить питанню про використання гри в навчальних цілях. Його складність криється в особливій природі ігрової діяльності: в її численних визначеннях незмінно підкреслюється самоцінність, відсутність практичної спрямованості, орієнтації на результат (не внутрішній, ігровий, а практичний результат). Тому «дидактична гра – це явище внутрішньо суперечливе» [26, с. 82].

Найбільш часто в літературі зустрічається поняття «педагогічна гра». Педагогічна гра – це імітація реальної діяльності вчителя в тих чи інших штучно відтворених педагогічних ситуаціях [8]. Р.В. Абрамова характеризує педагогічну гру наступними ознаками:

- імітація реального процесу взаємодії вчителів, вихователів, вихованців;
- розподіл ролей між учасниками гри;
- розходження інтересів учасників гри;
- наявність конфліктної ситуації у грі;
- прив'язка модельованих в грі подій до певних моментів часу;
- наявність розгалуженої системи індивідуального та групового

оцінювання діяльності учасників гри [79, с. 296].

У педагогічній літературі можна зустріти різні види ігор, використовуваних у підготовці педагогічних кадрів: навчальні (В.П. Бедерханова), дидактичні (А.О. Вербицький П.І. Пидкасистый, Н.М. Страздас, Ю.Й. Поліщук, Н.В.Тамарина), позиційні (Н.П. Анікеева, В.А. Болотов, В.Б. Новачків), педагогічні (Ю.М. Кулюткин, Р.С. Сухобська, С.Я. Харченко), навчально-рольові (Н.П. Анікеева, Е.П. Коровяковська, О.П. Юдіна), імітаційно-модельюючі навчальні (М.В. Кларін, В.О. Серіков), ділові навчальні (Н.П. Анікеева, Л.Н. Матросова) та інші ігри.

Сутність дидактичної гри Н.М. Страздас визначає так: «різновид комплексного багатокomпонентного засобу формування педагогічної спрямованості, що дозволяє включати учнів у аналогії професійної діяльності»

[67, с. 9]. Дане визначення представляється вельми важливим, так як, по-перше: Н.М. Страздасом позначене головне завдання використання дидактичної гри – формування мотивів професійної діяльності. По-друге, автором підкреслюється комплексність і багатокомпонентність. По-третє, для цілей нашого дослідження необхідно розібратися з поняттям «аналоги професійної діяльності».

Кілька відрізняються від цього виду «рольові ігри з елементами драматизації» (М. Форверг). В умовах рольової гри індивіда зіштовхують з ситуаціями, які характерні для його реальної (значущої для нього) діяльності і ставлять перед необхідністю змінити свої установки. Говорячи про рольову гру, М. Форверг пов'язує її навчальну цінність зі здатністю людини краще засвоювати динамічні процеси, і особливо за умови особистої участі в них. Інтенсифікація навчання досягається не просто виконанням дій, а суттєво залежить від чуттєво-пізнавальної залученості індивіда, забезпечуваною головним чином драматизацією навчального процесу. Ігрова дія не виникає саме по собі, а є результатом включення всіх систем психіки учасника. Порушення або скутість відбуваються у навчальній рольовій грі у зв'язку з перетворенням своєї особистості в іншу. Порушується звична визначеність, і гравцеві необхідно активно проявляти уяву, щоб сконструювати новий варіант своєї особистості. Виходить, чим більше задана, конкретизована роль, тим більш велику внутрішню роботу вона викликає [29, с. 202]. Таким чином, виходячи з даних М. Форверга точний аналог професійної діяльності не так важливий.

Дослідники по-різному підходять до розгляду ігор, використовуваних у підготовці педагога-вихователя. Ігри аналізуються 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 форма активізації пізнавальної діяльності студентів педагогічного університету.

На думку Н.П. Анікеєвої, позиційна, ділова, рольова гра спрямовані на усвідомлення позиції особистості, оволодіння конкретною діяльністю, оволодіння стратегією міжособистісних контактів і регуляцію свого стану [5].

У роботах С.Я. Харченко зазначається, що педагогічна гра служить «інструментом» розвитку творчого теоретичного і практичного мислення студентів, їх здібностей до аналізу педагогічних проблем, постановки і вирішення суб'єктивно нових для студентів педагогічних завдань [72, с. 62]. Автором сформульовані педагогічні вимоги до ефективного використання педагогічних ігор: забезпечення відповідності педагогічних ігор 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). С.Я. Харченко підкреслює, що особливість даного виду ігор полягає в тому, що учасники гри вирішують ігрові завдання самостійно, вступаючи при цьому у взаємодію один з одним, конструюючи форми і зміст своєї діяльності.

Р.В. Алфьорова формулює наступні функції ділової педагогічної гри: дидактична, методична, стимулюючо-розвиваюча, виховна, комунікативно-організаторська, контролююче-коригуюча [3, с. 86].

Реалізація змісту загально-педагогічної підготовки пов'язана з інтенсивністю участі у цьому процесі кожного зі студентів педагогічного закладу вищої освіти. Критерієм же ефективності затрачуваних педагогами зусиль може стати «подієвий підхід у вихованні». Цей підхід визначається в подієвої концепції психологічного часу Е.І. Головахи, А.А. Кроніка. Згідно цієї концепції, особливості психічного відображення людиною часу, його швидкості, насиченості, тривалості залежать від числа і інтенсивності життєвих подій – змін у зовнішньому середовищі, у внутрішньому світі людини (думках і почуттях, діях та вчинках) [41, с. 107].

Дослідження, проведені групою вчених під керівництвом М.І. Рожкова, дозволили розробити нову концепцію соціалізації учнів – «концепцію

соціальних проб». Соціальна проба – це сукупність послідовних дій, пов'язаних з виконанням спеціально організованої соціальної діяльності в економічній, політичній і духовній сферах на основі вибору способу поведінки в цій діяльності і є засобом співвіднесення самопізнання та аналізу своїх можливостей у спектрі реалізованих соціальних функцій. Соціальна проба передбачає самооцінку учнем своїх можливостей на основі послідовного вибору способу соціальної поведінки в процесі освоєння різних соціальних ролей [59, с. 18].

Л.В. Байбородова, яка вивчала соціальну взаємодію в різновікових групах учнів, ввела в науковий оборот термін «мотиваційне поле соціальної взаємодії». Стан мотиваційного поля, – пише Л.В. Байбородова, – визначається мотивацією учасників взаємодії, а остання, в свою чергу, залежить від цілей спільної діяльності. Дослідниця висловлює думку про необхідність гармонізації мотивів учасників взаємодії і цілей їх спільної діяльності [7, с. 11].

Методологічно важливими представляються вказівки Н.Ф. Тализіної, яка головним недоліком сучасної освіти вважала недооцінку проблеми організації діяльності, адекватної цілям навчання і специфіці засвоєваних знань. Співзвучна з цим положенням розробка В.В. Рогачовим проблеми включення в діяльність і обґрунтування ним поняття «включеність». На думку автора, включеність – це особистісний стан по відношенню до діяльності, що несе в собі об'єктивний і суб'єктивний компоненти. Об'єктивним компонентом є власне діяльність особистості, суб'єктивним - ставлення особистості до цієї діяльності [58, с. 10].

В даний час залишається дискусійним питання про те, на якому етапі професійної підготовки повинна використовуватися гра і яке її значення у цьому процесі.

Цікавий підхід В.В. Серікова, який передбачає використання трьох типів базових технологій: подання елементів змісту освіти у вигляді різнорівневих, особистісно-орієнтованих завдань (технологія задачного підходу); засвоєння змісту в умовах діалогу як особливого дидактико-комунікативного середовища,

що забезпечує суб'єктно-сміслову спілкування, рефлексію особистості (технологія навчального діалогу); імітації ситуаційно-рольових і просторово-часових умов, що забезпечують реалізацію особистісних функцій у ситуації внутрішньої конфліктності, змагання (технологія імітаційних ігор) [61, с. 69].

А.О. Вербицький виділяє також три базові форми діяльності і безліч проміжних форм, що дозволяють здійснити перехід від однієї базової форми до іншої. В якості базових форм виступають: навчальна діяльність академічного типу власне навчальна діяльність з провідною роллю лекції і семінару; квазіпрофесійна діяльність (ділові ігри та інші ігрові форми й імітаційні моделі); навчально-професійна діяльність (дослідницька робота студентів, практичні заняття, дипломний проект і т.п.) [18, с. 53].

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, у діловій грі з допомогою імітаційної та ігрової моделей відтворюється предметний, соціальний та психологічний зміст праці фахівця, задаються контексти його професійної діяльності.

В якості «клітинки», одиниці, яка повноважне представляє діяльність людини, як підкреслює А.О. Вербицький, виступає не предметна дія, а вчинок. Вчинок – це соціально і морально нормована дія, спрямована на «іншого» і, що передбачає його відгук і корекцію відповідно до його відгуку. Якби предметні дії не вчиняла людина, вони завжди мають соціальну «координату», навіть якщо ці дії вчиняються нею індивідуально. Це є важливим ще й тому, що, є істотні відмінності між традиційними завданнями середньої школи і завданнями, які доводиться вирішувати фахівцю в процесі професійної діяльності [73, с. 10].

Таким чином, виходячи з вищевикладеного представляється можливим сформулювати ряд положень.

Загально-педагогічна підготовка є частиною професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Спираючись на концепції загально педагогічної підготовки, можна визначити в якості її мети загально педагогічну

готовність майбутнього вчителя. Загально-педагогічна готовність майбутнього вчителя являє собою складний синтез тісно взаємопов'язаних структурних компонентів. До їх числа, на наш погляд відноситься мотиваційно-ціннісний (особистісний) і процесуальний, причому перший є чільним.

Засіб загально-педагогічної підготовки являє собою організацію конкретного виду спільної (викладачів і студентів) діяльності, спрямованої на вирішення конкретних завдань загально-педагогічної підготовки майбутніх вчителів.

Використання гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя ґрунтується на подієвому підході в організації педагогічного процесу; можливості подолати істотну відміну навчальних задач від задач професійної діяльності фахівця за допомогою гри; можливості гармонізації мотивів учасників взаємодії у грі; потенціал ігри як засіб організації соціальних проб; відповідно багатства гри в плані спілкування і спрямованості педагогічної освіти на домінування комунікативного компонента. Гра як засіб підготовки педагогів вимагає, з одного боку, забезпечення включеності суб'єкта, а з іншого – здатна забезпечити включеність у процес загально-педагогічної підготовки [15, с. 10].

Аналіз ряду робіт останніх років показує, що значимо при використанні гри не стільки пряма аналогія з педагогічною діяльністю, скільки її соціально-психологічний зміст, крім того, значний дидактичний ефект досягається не тільки в процесі участі майбутнього вчителя в грі, але і при підготовці його до використання гри як педагогічного засобу.

Існує кілька підходів (А.О. Вербицький, В.В. Серіков) у визначенні положення гри в процесі підготовки майбутнього вчителя. Воно визначається як проміжне (квазідіяльність) між навчально-пізнавальною та навчально-практичною діяльністю або як останній рівень засвоєння майбутнім учителем змісту професійної діяльності (після особисто-орієнтованих завдань і діалогових форм).

1.2. Сутність ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя

Терміни «рольова гра» і «ситуаційна гра» активно використовувалися в роботах відомого психотерапевта Я.Л. Морено. Рольова гра – «рольовий тренінг» за Я.Л. Морено – виконує переважно педагогічну функцію. Тому її називають також педагогічною рольовою грою. Метою рольової гри було навчання певній рольовій поведінці (професійному – ролі лікаря, вчителя, юриста; соціальному – ролі матері, чоловіка і т.д.) та інтеграція ролей (научіння поєднувати різні ролі) [42, с. 208].

Ситуаційна гра так само, як і рольова гра, являє собою метод соціального тренінгу, проте вона має ще і діагностичне значення. Її мета полягає не стільки в навчанні адекватній рольовій поведінці, скільки в оволодінні вміннями справлятися з несприятливими ситуаціями (у багато чому вона перегукується з тренінгом спонтанності і тренінгом креативності за Я.Л. Морено) [42, с. 210].

Термін «ситуаційно-рольова гра» введений у науковий обіг у середині сімдесятих років Н.М. Богомоловою. За двадцять років даний різновид ігор вивчався в багатьох педагогічних школах (Л.О. Аухадєєва, Н.М. Богомолова, А.В. Волохов, З.І. Лаврентьєва, А.В. Тімонін та інші). Однак ситуаційно-рольова гра, що розглядається нами істотно відрізняється від ігор, описаних вченими як структурою, так і сферою використання.

«Суть методу ситуаційно-рольової гри полягає в імпровізованому розігруванні її учасниками заданої проблемної ситуації, в ході якої вони виконують ролі персонажів ситуації», вказує З.І. Лаврентьєва [40, с. 73]. Це визначення приваблює нас тим, що на перший план тут висувається пізнання соціально-психологічних закономірностей взаємодії між людьми. Як зазначає З.І. Лаврентьєва, ситуаційно-рольова гра може представлятися учасникам полем діагностики своїх можливостей у використанні різних соціальних ролей [40, с. 74]. Гра, як пише дослідниця, збільшує взагалі уявлення про соціальні ролі

в суспільстві. У дослідженнях новосибірської педагогічної школи ситуаційно-рольова гра використовується як засіб регуляції поведінки старшокласників. Матеріалом для ігор служили літературні твори вітчизняних письменників на морально-етичні теми. В ситуаційно-рольовій грі дослідники виділяли три етапи проведення: підготовчий, процес гри і аналіз.

Опис методики ситуаційно-рольової гри, представлений Н.М. Богомоловою та З.І. Лаврентьевою, характеризує даний вид ігор наступним чином: ігрова ситуація складається з одного епізоду (окремої події); розігрування ситуації виробляють кілька людей, решта є глядачами гри. Ми вважаємо, що зведення ситуації (сукупність обставин) тільки до одного епізоду не вичерпує багатство терміна ситуаційно-рольова гра.

Л.О. Аухадеева, розглядаючи проблему формування комунікативних умінь в учнів середніх спеціальних навчальних закладів засобами ситуаційно-рольової гри, визначила становище ситуаційно-рольової гри на другому рівні процесу формування комунікативних умінь. Такі ігри, як зазначає авторка, були спрямовані на оволодіння учасниками різними способами взаємодії в нестандартних ситуаціях [6, с. 12].

Ситуаційно-рольова гра в вітчизняній практиці зародилася в системі комунарських загонів міста Москви на початку вісімдесятих років. Джерелами для виникнення ситуаційно-рольової гри стали стихійні підліткові ігри і технологія колективно-творчої діяльності. Спочатку ситуаційно-рольові ігри носили романтичне, революційне забарвлення, що відповідало і ідеології, і характеру ігрової атмосфери комунарських загонів. Однак протиріччя між свободою ігри, рівноправністю учасників незалежно від виконуваної ролі та ідеологічною заданістю призвело в кінцевому підсумку до перемоги гри. Верх здобув суто дитячий підхід – пріоритет правил гри, для яких політика і ідеологія другорядні. Так позначилися надзвичайно важливі положення, основоположні для ситуаційно-рольових ігор:

- терпимість до чужих світоглядних орієнтацій (нехай навіть їх імітації);
- цінність вмілої взаємодії;

- активність учасника, націленість на результат, що досягається «тут» і «зараз»;
- цінність угоди та її пошуку;
- скритність, завуальованість ролей, таємничість і романтичність.

Дані принципи є досить важливими і з точки зору гуманізації процесу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, і в плані виховання педагога – носія нового гомоцентричного погляду на освітньо-виховний процес.

Структуру ситуаційно-рольової гри можна розглянути через категорію «взаємодія».

Існує чимало підходів до вивчення проблем взаємодії. Різні аспекти даного феномену аналізувалися у багатьох галузях знання: в праксеології – Т. Котарбінським, у психології – О.В. Петровським, Р. Селманом, О. Стауфордом, М. Хаузенем, педагогіки – Л.В. Байбородовою, М.А. Вейтом, Б.З. Вульфовим, Н.В. Єлізаровою, М.І. Фрумїним в теорії управління – Ф.М. Бородкіним, Н.М. Коряком, С.Ф. Макаровим, в практиці соціальної роботи – А. Мінаханом і А. Пінкусом та іншими. На підставі цього аналізу можна зробити висновок, що взаємодія – це процес безпосереднього або опосередкованого впливу соціальних суб'єктів один на одного, в ході якого відбувається перетворення поглядів, оцінок, знань, моральних установок [35].

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

Найбільш важливим з нашої точки зору є аналіз взаємодії як категорії педагогіки, проведений М.М. Рассадїним. Автор підкреслює, що найбільший інтерес для педагогічної розгляду мають особисті суб'єкт-суб'єктні взаємодії. Принциповими позиціями М.М. Рассадїн називає те, що:

- організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в навчально-виховному процесі є способом, засобом досягнення мети;
- результат суб'єкт-суб'єктної взаємодії – особистість учня;
- суб'єкт-суб'єктна взаємодія передбачає наявність в учасників взаємодії індивідуальних цілей, несуперечливих і нетотожних;
- найбільш педагогічно доцільним представляється взаємодія, коли мета не може бути досягнута якою-небудь однією із сторін [57, с. 83].

У контексті дослідження проблеми загально-педагогічної підготовки звертають на себе увагу виділені М.М. Рассадіним ознаки суб'єкта взаємодії:

- усвідомлення себе як особистості, як колективу, організації;
- усвідомлення мети взаємодії як необхідної для досягнення;
- наявність достатніх уявлень про партнерів як суб'єктів взаємодії;
- наявність практичного досвіду, вмінь і навичок спільної діяльності;
- здатність до аналізу і коригування процесу досягнення цілей взаємодії;
- знання своїх прав і обов'язків, нормативних актів, що визначають характер і умови взаємодії [57, с. 84].

Ситуаційно-рольова гра, її модель, збігається з моделлю взаємодії, якщо під моделлю слідом за М.М. Амосовим розуміти систему зі своєю структурою і функцією, яка відображає структуру і функцію оригіналу [64, с. 2]. «Зовсім не обов'язково знати всі деталі моделі, – пише академік Г. Флеров, – окремі блоки можуть обиратися безпосередньо з досвіду і представляти собою в сутності «чорні ящики», детальне знання структури яких в принципі цілком можливо, але не суттєво для моделювання даного конкретного процесу чи явища. Головне в моделях не умовні значки, а ті змістовні структурно-функціональні залежності, які фіксуються з їх допомогою [64, с. 3].

Аналіз ситуаційно-рольової гри як моделі взаємодії дозволяє виявити наступні ознаки:

1. Моделювання історичної, казкової або фантастичної ситуації і життєдіяльності конкретних персонажів. Модель чітко визначена за часом і місцем, що відбивається в загальній вступній гри.

2. Розподіл ролей між учасниками, визначення ігрових цілей учасників і груп. Учасники гри отримують ролі, для яких визначені їх ігровий статус, ігрові цілі, набір ігрових засобів, а також є рольові приписи (регламентовані ставлення до гравців і предметів ігрової взаємодії).

3. Обмеження діяльності учасників правилами, рольовими приписами і строго регламентованим набором ігрових засобів. Спільна діяльність в ситуаційно-рольовій грі має характер рольової взаємодії, розгортаного у відповідності з запропонованими і прийнятими нормами. Виконання учасниками правил стає обов'язковою умовою розгортання повноцінної гри. Рольові приписи моделюють стереотипи міжособистісного сприйняття.

4. Різноманіття видів і типів взаємодії учасників (ігрове спілкування: переговори, наради, накази, доповіді; імітація ритуальних, виробничих або магічних дій; збройні сутички за допомогою ігрової зброї).

В самій моделі ситуаційно-рольової гри закладені різні типи ігрових взаємин: ігрова конкуренція (конфлікт), ігрове співробітництво, ігрова угода. Це безпосередньо впливає на вирішення завдань ігрової взаємодії.

Взаємодія учасників з виконання ігрових цілей в ситуаційно-рольовій грі може розглядатися як послідовне вирішення завдань. Воно передбачає оцінювання ситуації, самовизначення на ігровому матеріалі, збирання інформації, встановлення первинних контактів, спільне проектування взаємодії, спільне конструювання взаємодії, управління взаємодією, здійснення впливу, завершення взаємодії.

Перша і друга задачі є взаємопов'язаними і пронизують весь процес ігрової взаємодії. Оцінювання ситуації та самовизначення на ігровому матеріалі виражається у визначенні свого ставлення до того чи іншого гравця в залежності від характеру його ігрових завдань. Рішення цієї задачі висуває на перший план проблему збору достовірної інформації. Зміст збору інформації полягає в розтині плану ролей. Всі інші завдання вирішуються в епізодах діалогу і мультитлога. В ситуаційно-рольовій грі беруть участь від дванадцяти до двадцяти осіб. У ході гри кожний учасник взаємодіє з десятьма –

дванадцятьма гравцями за півтори-дві години, вступаючи в тридцять-сорок діалогів і мультилогів різного змісту.

5. Багатоваріантність рішень і вчинків, реалізація моделі в процесі «ланцюжка епізодів». Розробкою ситуаційно-рольової гри закладається варіативна модель ігрових епізодів (розглядаючи модель як систему, де епізоди є елементами, пов'язаними рольовими цілями і приписами окремих гравців). Для кожної ролі передбачена необхідна траєкторія ігрових дій, що зв'язує епізоди. Однак у силу конкурентності рольових приписів в одному і тому ж епізоді при прямо протилежних результатах зацікавлені три-чотири гравця. З іншого боку, реальна лінія ігрових дій великої частини гравців не включає ряд необхідних епізодів, але проходить через певне число епізодів, які ніякого впливу на результати гри не надають.

Прийняті учасником ситуаційно-рольової гри рішення і вчинені вчинки зумовлюють певні реакції. Вибір варіанту залежить від іншого учасника гри. Поєднання ланцюжка епізодів і багатоваріантності поведінки та рішень робить ситуаційно-рольову гру достовірним аналогом ситуації взаємодії.

6. Наявність керованої емоційної напруги та системи оцінювання діяльності учасників.

Емоційне напруження в ситуаційно-рольовій грі регулюється за допомогою впливів організатора гри. Дії можуть бути спрямовані як на одного гравця, так і на всю ігрову групу, їхньою метою може бути підвищення або зниження емоційної напруги. Ці впливи можуть бути повністю або частково запрограмовані в розробці гри. Оцінювання діяльності учасників ситуаційно-рольової гри може проводитися за наступними підставами: за виконання рольових цілей, щодо відповідності дій правилам та ігровій етиці, прагнення навчитися спілкуванню і так далі.

М.В. Кларін, Н.П. Анікєєва, З.І. Лаврентьєва, досліджуючи звичайну навчальну рольову гру, відзначають, що процес проведення даного типу ігор можна розділити на кілька етапів: орієнтацію, підготовку до проведення, проведення як таке та обговорення [54, с. 114].

Ми переконані, що діяльність учасника ситуаційно-рольових ігор можна також розділити на ігрову діяльність і діяльність з приводу гри (термін Е.А. Хруцького). Ігрова діяльність пов'язана з функціонуванням гравців як виконавців певної ролі. Діяльність з приводу гри може здійснюватися як у процесі гри, так і за її межами.

Під час гри в учасника виникають думки, почуття з приводу гри, а також з приводу міжособистісної взаємодії. Діяльність з приводу гри має важливе значення при використанні ситуаційно-рольових ігор. Сама ігрова діяльність служить як би приводом, рамками і емпіричною базою розгортання діяльності з приводу гри.

Все вищесказане дозволяє зробити висновок, що ситуаційно-рольова гра як засіб загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя являє собою спеціально організовану діяльність, що складається з ситуаційно-рольових моделей та їх позаігрового педагогічного забезпечення і спрямовану на досягнення майбутнім учителем стану включеності в процес вирішення педагогічних завдань.

Основними перевагами використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки є те, що вона являє собою колективну, творчу за характером діяльність, зміст якої допомагає формувати професійну індивідуальність; дає можливість в ході спілкування поставити себе на місце іншої людини, розуміти її, сприяти їй; включає в себе значну кількість завдань, за характером відповідних завдань професійної діяльності; дозволяє реалізувати подієвий підхід до організації навчального процесу; передбачає співпрацю з викладачами. Ситуаційно-рольова гра в силу своєї емоційної та інтелектуальної привабливості дозволяє створити мотиваційне поле взаємодії, за рахунок різноплановості ролей і ситуацій вона сприяє організації соціальних проб. Все це разом узятє дає можливість забезпечити включення майбутнього вчителя в процес загально-педагогічної підготовки [22, с. 66].

Визначимо дидактичні можливості компонентів ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки.

Імітація взаємодії (ігрові ролі) дозволяють проілюструвати соціально-психологічні закономірності. Рольові приписи є демонстрацією стереотипів сприйняття, певного рівня обізнаності. Правила ситуаційно-рольової гри ілюструють певні норми спілкування. Різноманіття видів і типів взаємодії створює умови для проживання майбутнім вчителем конфлікту, угоди, співпраці [55, с. 157].

Ігрова взаємодія як послідовність рішення завдань дозволяє майбутнім вчителям придбати загально-педагогічні вміння. Так, завдання оцінювання ситуації передбачає вироблення загально-педагогічних умінь етапу аналізу виконаної педагогічної роботи, визначення нового стану вихованців і постановку нових педагогічних цілей: визначати ступінь досягнення поставленої мети, встановлювати причину слабкості педагогічних впливів, недоліки у своїй діяльності. Завдання збору інформації – вміння етапу педагогічної діагностики і цілепокладання: спостереження, бесіди, інтерв'ю, з'ясування та оцінки психологічних станів інших людей, визначення цілей взаємодії, зміни своїх цілей у зв'язку з появою нових факторів.

Такі завдання, як встановлення контактів, переговори, організація, управління, здійснення впливу, переривання контактів сприяють формуванню умінь етапу розв'язання педагогічних завдань на рівні планування навчально-виховного процесу (представляти і розуміти психологічний стан інших людей і враховувати це у процесі взаємодії, виявляти і точно формулювати більш повну систему завдань у зв'язку з поставленою метою, визначати головне завдання в конкретній ситуації) та умінь етапу практичної роботи (уміння передавати і повідомляти інформацію; уміння доводити, переконувати, вести дискусію, вміння здійснювати вплив на людей; вміння стимулювати діяльність; уміння оперативно надавати різнобічну допомогу; вміння здійснювати координацію взаємодії; вміння підтримувати стосунки співробітництва; вміння здійснювати контроль і оцінку діяльності) [75].

Наявність можливості оцінювання діяльності гравців і діяльності з приводу гри дозволяє управляти діяльністю майбутніх вчителів у процесі

загально-педагогічної підготовки, що організується засобами ситуаційно-рольової гри.

Аналіз теорії використання гри в педагогічному освіті дозволяє припустити, що цінність для процесу загально-педагогічної підготовки має не тільки проста участь майбутнього вчителя в ситуаційно-рольової гри, але і проведення самим студентом подібних ігор, що дає їм можливість апробувати ряд функцій-ролей педагога-організатора гри, таких як: інструктор, суддя-рефері, тренер, голова-провідний [34, с. 135].

Базуючись на аналізі різних ситуаційно-рольових ігор, можна сформулювати кілька функцій педагога-організатора цього виду ігор.

1. Проектувальна функція педагога-організатора гри полягає у визначенні педагогічної доцільності проведення даної гри.

2. Орієнтовна функція передбачає вміння перетворення педагогічних цілей у цілі для учасників гри.

3. Інструктивна функція передбачає введення в зміст гри, ознайомлення з її правилами, роз'яснення окремих деталей ігрової взаємодії.

4. Консультативна функція орієнтує педагога-організатора на надання допомоги учасникам гри, які з тих чи інших причин не в змозі прийняти рішення, розібратися в наявних проблемах.

5. Суддівська функція проявляється у зв'язку з тим, що хід гри, безумовно, потребує контролю і в якійсь мірі керівництва з боку педагога. Цим забезпечується педагогічна результативність гри. Діючи в якості судді, організатор лише підтримує хід гри, тобто дотримання ігрових правил, дозволяє ігрові спори і конфлікти, прагне розібратися в складних ситуаціях, швидко приймати рішення, наполягати на своєму рішенні.

6. Емоційно-регулятивна функція є досить складною і її реалізація може бути розбита на кілька етапів. На першому етапі, до гри і в самому її початку, вона передбачає спонукання гравців до участі в грі. І вже в ході гри вона передбачає позицію «утішителя» гравців, «нейтралізатора», «стимулятора», організатора ефектного закінчення гри.

Досвід проведення різноманітних ситуаційно-рольових ігор свідчить, що організатору доводиться заспокоювати тих, хто вибув з гри, в процесі розмови розпитувати про обставини, що призвели до цього. Якщо порушень правил не було, педагог нагадує гравцеві, що все, що відбувається – всього лише гра, а в іграх навіть при невдачі, при програші слід вести себе гідно. Але не тільки вибулим під час гри потрібні будуть слова розради. Вони потрібні будуть і тим, хто просто розгубився, хто в повному подиві – «Що робити?». Таких гравців педагог змушений заспокоювати [39, с. 49].

Іноді необхідно активізувати гру. Зробити це можна кількома способами: через повідомлення додаткової інформації, введення нових умов, або через прямі підказки.

Кожна ситуаційно-рольова гра має кілька можливих варіантів закінчення. За яким із них піде розвиток ігрових подій буде залежати від ігрових дій тих чи інших гравців. У розробках ігри є всі можливі варіанти, і від педагога-організатора потрібно артистизм при організації фіналу гри.

1. Директивна функція. Якщо попередні функції пов'язані в основному з підготовкою і ходом рольової гри, то дана відноситься до завершального гру обговорення, в ході якого педагог уникає «пропонувати» учасникам свої висновки і узагальнення, а скоріше ставить перед учасниками такі питання, які спонукають їх зіставляти ігрову модель і імітовані явища, обдумувати зв'язки між змістом гри і предметним матеріалом.

2. Винахідницька функція. Недоліком ситуаційно-рольової гри є те, що в неї можна зіграти лише один раз. Це вимагає від педагога-організатора постійного оновлення скарбнички ситуаційно-рольових ігор і конструювання нових ігрових моделей.

3. Ігротехнічна функція вимагає співвіднесення учасниками гри індивідуальних потенціалів взаємодії з правилами ситуаційно-рольової гри і параметрами ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії [14].

Таким чином, проведення ситуаційно-рольової гри передбачає реалізацію наступних функцій педагога-організатора: проектувальної, орієнтовної,

інструктивної, консультативної, суддівської, емоційно-регулятивної, директивної, винахідницької, ігротехнічної.

Ґрунтуючись на можливостях ситуаційно-рольової гри як засобу загально педагогічної підготовки майбутнього вчителя, можна визначити обсяг і характер знань, умінь, навичок, які формуються в процесі її використання. Це насамперед загально-педагогічні знання, такі як:

- знання сутності виховання, його загальних і конкретних цілей, завдань, організаційних форм, засобів і методів;
- знання психологічних основ навчання і виховання;
- знання методів визначення рівнів вихованості школярів (їх груп і колективів);
- знання методів визначення рівнів сформованості навичок і вмінь;
- знання змісту, форм і методів управління самовихованням учнів;
- знання методів науково-педагогічного опису і аналізу педагогічних фактів, явищ і процесів педагогічних систем, їх структур [12, с. 89].

Аналіз літератури дозволив співвіднести функції педагога-організатора ситуаційно-рольової гри та загально-педагогічні вміння. В результаті ми прийшли до висновку, що реалізація визначених функцій педагога-організатора ситуаційно-рольової гри сприяє формуванню конкретних загально-педагогічних умінь. Так, проектувальна функція сприяє формуванню умінь використовувати свої знання для з'ясування та оцінки психологічного стану окремих учнів; визначати близькі, середні (тактичні), далекі (стратегічні), оперативні цілі навчання і виховання; визначати ступінь досягнення поставленої мети; встановлювати причини слабкості певних педагогічних впливів; визначати головне завдання в конкретній ситуації; правильно визначати основні умови вирішення цієї задачі; прогнозувати можливі варіанти розвитку тих, що виховуються; відбирати необхідні засоби для майбутньої роботи; використовувати результати аналізу виконаної роботи для того, щоб ставити нові цілі навчання і виховання; планувати новий етап практичної діяльності з управління педагогічною системою.

Орієнтовна функція педагога-організатора ситуаційно-рольової гри дозволяє майбутньому вчителю виробляти такі вміння, як оптимальне планування роботи окремих учнів; надання допомоги учнівським колективам, не обмежуючи їх самостійності; стимулювання самовиховання учнів; вміння давати учням доручення, завдання.

Інструктивна функція в свою чергу формує у майбутнього вчителя вміння передавати і повідомляти інформацію учням.

Консультативна – вміння оперативно надавати різнобічну духовну та психотерапевтичну допомогу, створювати ситуації успіху.

Суддівська дозволяє здійснювати в процесі спілкування зі школярами координацію їх взаємовідносин; надавати допомогу учнівському колективу й окремим учнів у вирішенні їх проблем.

Емоційно-регулятивна служить для вироблення майбутнім вчителем загально-педагогічних умінь: стимулювати колективну навчальну та громадську роботу; оперативно надавати різнобічну допомогу; підтримувати відносини співробітництва; подумки ставити себе в ситуацію школяра.

Директивна формує уміння доводити, переконувати, вести дискусію, здійснювати контроль за поточним ходом роботи, об'єктивно оцінювати якість робіт, стимулювати самовиховання учнів.

І, нарешті, винахідницька функція дає можливість співвідносити свій досвід з педагогічною теорією; здійснювати методичний відбір і розробку педагогічної інформації; відбирати необхідні засоби для майбутньої роботи; добирати оптимальні форми освітньої та виховної роботи; оптимально планувати методи навчання і виховання.

Ґрунтуючись на визначенні ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, на виділених вище можливостях компонентів цього засобу у придбанні загально-педагогічних знань, умінь, навичок і формування мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, дамо характеристику можливостей ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Поняття потенціал застосовується в різних галузях наук про суспільство вже більш десяти років. Поняття потенціал по відношенню до психологічних явищ використовувалося у дослідженнях Б.Г. Ананьєва. Зробивши предметом аналізу особливості рольової поведінки особистості та диференціюючи зміст ролі в психологічному плані, Б.Г. Ананьєв спеціально виділяє потенціали індивідуально-психічного розвитку, пов'язуючи їх з такими «ресурсами і резервами» людської особистості, як обдарованість, спеціальні здібності, працездатність, і т.д. [4, с. 325-326]. А.М. Лутошкін запропонував виділяти потенціали колективу, говорячи про актуальні і потенційні сферах. Останню він визначав як «своєрідну «комору» життєвих ресурсів спільності, що забезпечують розвиток колективу як соціальної системи» [43, с. 45]. Емоційним потенціалом колективу він дав таку дефініцію: це – «закладені в емоційних станах людей можливості до порушення і відтворення життєвої енергії, які в певних умовах здатні значно підвищувати активність особистості і всього колективу [43, с. 47]. Взагалі, потенціал (лат. *potentia* – можливість, потужність): 1) величина, що характеризує запас енергії тіла...; 2) ступінь потужності (прихованих можливостей) [11, с. 438]. Ми вважаємо, що потенціали можуть бути не лише у індивідів, груп, але і у видів діяльності. На наш погляд, у ситуаційно-рольової гри є потенціали як засобу організації дозвілля, як засіб соціальної адаптації підлітків і старшокласників, як засобу навчання лідерів організаторським умінням і т.д. В даній роботі ми розглядаємо лише потенціали ситуаційно-рольової гри в межах об'єкта і предмета нашого дослідження. Під потенціалами ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя ми пропонуємо розуміти результати загально-педагогічної підготовки майбутніх вчителів, які можуть бути досягнуті за допомогою ситуаційно-рольової гри. Структурно потенціали ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя нам представляються такими, що складаються з трьох рівнів. Можуть бути виділені власне ігрові, практичного застосування гри і цільові потенціали. Ідея про структуру потенціалів споріднена положення

В.І. Кашницького про постійне розширення комунікативного поля майбутнього вчителя [32].

Власне ігрові потенціали – це результати загально-педагогічної підготовки, які можуть бути досягнуті майбутнім вчителем на етапі участі в ситуаційно-рольовій грі. Тут під ситуаційно-рольовою грою ми розуміємо гру як засіб загально-педагогічної підготовки. Потенціали практичного застосування ситуаційно-рольової гри – це цілі загально-педагогічної підготовки, які можуть бути реалізовані при використанні майбутнім вчителем ситуаційно-рольової гри як педагогічного засобу. Цільові потенціали – це досягнення майбутнім вчителем загально-педагогічної готовності. Цільові потенціали реалізуються за рахунок досягнення майбутнім вчителем стану включеності в процес загально-педагогічної підготовки та його самостійної, активної та результативної діяльності з самопідготовки.

У нашій роботі ми не ставимо за мету вивчення структури потенціалів, динаміки взаємопереходу від власне ігрових до цільових. Однак дозволимо ряд зауважень. Так як власне ігрові потенціали ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя можуть не дозволити значної частини майбутніх вчителів досягти загально-педагогічної готовності, повинне бути поставлено питання про обмеження ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки. Ґрунтуючись на тому, що тільки участь майбутнього вчителя в грі не дозволяє охопити мету загально-педагогічної підготовки виникає необхідність виявлення обмежень ситуаційно-рольової гри.

Кожен з рівнів потенціалів ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя також має свою структуру. На кожному з рівнів виділяємо мотиваційні, когнітивні, емоційні, інструментальні, діяльнісні потенціали використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Розглянемо зміст цільових потенціалів (нижче ми будемо вживати термін «потенціал» у значенні цільові потенціали).

Мотиваційні потенціали передбачають формування у майбутнього вчителя стійкого прагнення до придбання загально-педагогічних знань, умінь і навичок.

Когнітивні здібності являють собою інтеріоризацію і усвідомлення майбутнім вчителем соціальної сутності педагогічної діяльності, оволодіння системою загально-педагогічних знань. Ігрові ситуації є ілюстрацією соціально-психологічних і психолого-педагогічних закономірностей, методично грамотне проведення ситуаційно-рольових ігор дає цілісне уявлення про одну з педагогічних технологій. Основоположні принципи, на яких побудована ситуаційно-рольова гра, явно проступають в ході діяльності, що дозволяє майбутньому вчителю отримати уявлення про методологію даного педагогічного процесу.

Емоційні потенціали ситуаційно-рольової гри у процесі загально-педагогічної підготовки полягають в суб'єктивній значущості процесу ігрової взаємодії і діяльності з приводу гри, проміжних результатів і відносин, що виникають у процесі спільної діяльності.

Інструментальні потенціали складаються у можливості майбутнього вчителя придбати загально-педагогічні вміння і навички. Ситуаційно-рольова гра вигідно відрізняється від ряду ігрових засобів професійно-педагогічної підготовки тим, що вона не тільки дозволяє придбати майбутньому вчителю загально-педагогічні вміння і навички, але і може прямо використовуватися студентом у своїй навчально-практичній діяльності.

Діяльнісні потенціали представлені проектуванням майбутнім вчителем власної траєкторії професіоналізації безпосередньою участю в педагогічній діяльності.

Потенціали ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя можуть бути реалізовані лише при певній організації процесу. Перш ніж проектувати процес використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя звернемося до аналізу досвіду застосування гри в педагогічній освіті.

Все вищесказане дозволяє зробити наступні висновки:

Ситуаційно-рольова гра як засіб загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя являє собою спеціально організовану діяльність, що складається з ситуаційно-рольових моделей та їх позаігрового забезпечення та спрямовану на досягнення майбутнім вчителем стану включеності в процес загально-педагогічної підготовки.

Використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя дозволяє здійснити гуманізацію процесу підготовки, виховати педагога – носія нового гомоцентричного погляду на освітньо-виховний процес, організацію «проживання» професійно значущих ситуацій, соціально-професійні проби майбутніх учителів.

Цей висновок обумовлений такими основоположними для ситуаційно-рольових ігор положеннями, як: терпимість до чужих світоглядних орієнтацій (нехай навіть їх імітації), цінність вмілої взаємодії, активність учасника, націленість на результат, що досягається «тут» і «зараз», цінність угоди та її пошуку, прихованість, завуальованість ролей, таємничість і романтичність.

Ситуаційно-рольова гра як засіб загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя має мотиваційні, когнітивні, емоційні, інструментальні, діяльнісні потенціали. Однак, незважаючи на свої можливості, вид ігор не став ще ні предметом наукового аналізу, ні методичного опису в контексті загально-педагогічної підготовки.

1.3. Зарубіжний та вітчизняний досвід використання ігрових технологій у професійно-педагогічній підготовці

Ігрові технології займають значне місце в освітній діяльності закладів вищої освіти, служать підвищенню ефективності освіти, дозволяють оптимізувати процес набуття професійного досвіду майбутніми фахівцями, моделювати самостійну професійну діяльність, розвивати творчий потенціал

студентів, успішно формувати в них професійні компетенції. Для удосконалення професійної підготовки студентів, професорсько-викладацькі колективи ЗВО як на Україні, так і за кордоном особливу увагу приділяють пошуку новітніх дидактичних методик. Зокрема, в освітньому процесі вищої школи США, Англії, Франції інтенсивно розробляються і використовуються навчальні ігри.

З цією метою в 70-і рр. XX століття були створені великі об'єднання, які займалися дослідженнями імітаційного моделювання, в тому числі і його педагогічним аспектом: «Північноамериканська асоціація імітаційного моделювання та ігор» (North American Simulation and Gaming Association - NASAGA) і «Міжнародна асоціація імітаційного моделювання» (International Simulation and Gaming Association – ISAGA). На конференціях, семінарах цих асоціацій була обґрунтована важливість використання ігор у навчальному процесі в наступних аспектах: повторення та закріплення матеріалу; підвищення навчальної мотивації за рахунок елемента змагання і суперництва; можливості врахування індивідуальних особливостей тих, що вчаться за рахунок розподілу ролей; інтеграції та спільного використання знань, умінь, навичок з різних галузей при значному емоційному залученні до навчально-рольової діяльності [25, с. 62].

Гра в професійному навчанні широко використовується як в практиці вітчизняної вищої школи, так і за кордоном. Найчастіше перевагу навчальним іграм, як свідчить аналіз джерел, віддавали у підготовці управлінців, інженерів, психологів, соціальних працівників. З часом ігри стали використовувати і в професійно-педагогічній освіті. Рольові ігри, наприклад, в американській системі підготовки педагога називаються методами афективного навчання (К.Х. Гувер). До них одні відносять: вправи, що імітують рольове спілкування (Г.Л. Вуллен), інші – постановку коротких сценок (Т.О. Хомман), треті – навчальне заняття, що забезпечує інсценізацію для вирішення певної навчальної проблеми (Дж. Діксі), четверті – вільну імпровізацію в рамках заданої ситуації і так далі [44, с. 96].

К.Х. Гувер пропонує класифікацію рольових ігор: спонтанна дія, моделювання, власне рольова гра і соціодрама. Спонтанну дію він розглядає як форму, що не вимагає від учасників особливої напруги і великої підготовки. Моделювання - це імітація реальної діяльності вчителя в тих чи інших штучно створених педагогічних ситуаціях, коли доводиться вдаватися до абстракцій або спрощення. К.Х. Гувер зауважує, що моделювання може бути представлено як гра-змагання, де є переможці і переможені. Змагання виникає за умови, якщо моделювання ґрунтується на якомусь соціальному конфлікті, а студенти намагаються знайти вихід зі складної ситуації. Слово «конфлікт» тут вживається в позитивному сенсі: поки він є – значить процес розвитку йде, відбувається подолання протиріч. Важливо, щоб учитель не уникав конфліктів, вмів їх вчасно помітити, прагнув вирішити разом з дітьми. Моделювання вже розраховане на застосування певних навичок, причому чим більше педагогічних ситуацій вирішить студент, тим легше йому буде орієнтуватися у професійній діяльності [44, с. 95].

Моделювання включає підготовку до гри, розподіл ролей, опис основної схеми гри, постановку завдання, процедуру її обговорення, аналіз.

Рольова гра, як вже зазначалося вище, широко використовувалася в «психо-драматичній школі» (Я. Морено). Вона допомагає усвідомити, як діяти в тій чи іншій ситуації. Одна з її переваг – здатність викликати емпатію. Рольова гра допомагає переступити через бар'єр неприйняття, а може бути, і неприязні, оскільки ситуація об'єднує студентів, створює доброзичливу атмосферу і вимагає від учасників великої віддачі, так як ступінь залучення в неї інтенсивна, а значить, передбачає активну дію [82, с. 254].

Рольові ігри присутні у всіх чотирьох напрямках, за якими розвивається педагогічна підготовка США: академічному, дослідницькому, еволюційному, критичному [74].

Широко застосовуваним засобом в зарубіжній педагогічній освіті є соціодрама. Вона виникла як засіб терапії жертв дискримінації та дозволяє «проживати» ситуації відкидання групою [80].

Фіналом моделювання рольової гри і соціодрами можуть бути питання для осмислення дій і діяльності в цілому, що відбувалися. Дж. Контра пропонує наступний набір таких запитань: яких реальних результатів Ви досягли за допомогою гри? Які фактори вплинули на ваше рішення? Якого роду стосунки у Вас склалися в ході гри? Як би Ви повелися, якби гра почалася знову? Наскільки відрізнялася ігрова ситуація від реальної? [44].

В педагогічній освіті Польщі використовується кілька різновидів дидактичних ігор: симулятивні, ситуативні та інсценізації. За допомогою симулятивного методу студент долучається до всебічного аналізу проблем, які виступали раніше як дійсні, причому результати рішень потім порівнюються з фактичними рішеннями, прийнятими в умовах, відтворених в ході занять. Аналогічним чином служить виробленню уміння проводити всебічний аналіз розглянутих проблем і ситуаційний метод. Від симулятивного методу він відрізняється тим, що зазвичай відноситься до ситуацій фіктивним, хоча і правдоподібним. Саме тому запропоновані тут студенту рішення не мають системи відліку, в якості якої в симулятивному методі виступали дійсні факти. Таким чином, симулятивний метод має насамперед ретроспективний характер і справжній, а ситуаційний - перспективний і фіктивний. Метод інсценізації може приймати різноманітні форми, наприклад форму, попередньо підготовленого діалогу на певну тему, форму відтворення подій, які колись мали місце, або навіть ніколи не відбувалися. Від симулятивного і ситуаційного цей метод відрізняється тим, що їм можна охопити одночасно порівняно великі групи учнів, а також тим, що їм можна користуватися з метою не лише інтелектуального, але й емоційного виховання [38, с. 196].

В системі перепідготовки педагогів у Німеччині в останні роки широке поширення набула модерація. Це система професійного вдосконалення, заснована на фактично ігровому принципі. Вчитель, який проходить перепідготовку, знаходиться в «двох ситуаціях»: по-перше, у групі колег в центрі модерації, де аналізуються професійні проблеми та створюються нові педагогічні технології для їх вирішення; по-друге, у своїй школі, де вчитель не

припиняє своєї професійної діяльності та виступає носієм нової технології для інших педагогів школи. На цьому прикладі видно, що рішення локальної педагогічної проблеми є «матеріалом», а «змістом» діяльності виступає професійне самовдосконалення.

У близькому зарубіжжі також є певний досвід використання гри, імітації, моделювання в професійно-педагогічній освіті.

У Кишинівському педагогічному інституті широко використовується рольовий психолого-педагогічний тренінг (РППТ), в результаті якого створюються умови для формування професійних умінь. Педагогічні ситуації, які розігруються при виконанні безпосередній ролі, створюють умови для пізнання своїх особистісних і професійних якостей, розвитку педагогічної техніки.

«Іншими словами, – пише В.М. Миндикану, – ми прагнули формувати не лише конкретні знання, вміння і навички, але і розвивати певні сили студентів, які беруть участь у процесі навчання» [46, с. 72].

В описаних ситуаціях широко використовуються різноманітні форми ігор: діалог, моделювання. Щоб оживити подачу найбільш важливих проблем, опис ситуацій представляється так, щоб учень сам визначив, що треба, що потрібно знайти, як потрібно перетворити обстановку. Студент повинен будувати логіку взаємин і взаємодій «школярів» в процесі педагогічного спілкування, порівнювати знайдені різні варіанти рішення, обговорювати й поглиблювати досвід, осмислюючи безліч оцінок.

На відміну від «навчальної гри» В.П. Бедерхановой, «дидактичної гри» А.О. Вербицького, методу АСПН (активне соціально-психологічне навчання) Т.З. Яценко, у яких розігрування рольових імітаційних педагогічних ігор прагне до передачі інформації, метою рольового психолого-педагогічного тренінгу (РППТ) є виявлення стереотипу у поведінці студента. Подальші процедури РППТ припускають аналіз та адаптацію стереотипу до умов шкільної практики. В цілому моделювання та розігрування рольових ситуацій в РППТ відрізняється від інших «дидактичних» і «ділових» ігор тим, що без особливої

попередньої підготовки студент сам в швидкому темпі може визначити тактику поведінки в етюдах, ситуаціях або темах, що задаються [46, с. 149].

Інтенсивно впроваджувати ігрові методи навчання в освітню практику вищої школи на Україні почали відносно недавно. Зокрема, це стосується навчально-педагогічної гри як ефективного засобу формування професійно-педагогічних умінь і особистісних якостей студентів – майбутніх учителів.

Значний внесок у розвиток методики використання навчально-педагогічних ігор у вищій школі внесла О.Г. Штепа, яка, працюючи зі студентами Полтавського педагогічного інституту імені В.Г. Короленка та Українського педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, починаючи з 1989 р. активно використовувала рольові ігри в формуванні професійної майстерності майбутніх вчителів. Педагогічний досвід дослідниці доказово підтвердив: формування вмінь студентів відбувається більш успішно за умови моделювання оптимальних навчальних ситуацій з використанням різних рольових ігор, які поєднують технічну та емоційно-особистісну сторони професійної підготовки, а також передбачають створення раціональних і емоційних передумов подальшого самовдосконалення діяльності майбутніх вчителів з послідовною орієнтацією на актуалізацію професійних якостей як найважливішого компонента професійного самовдосконалення [77].

Великий досвід використання ігрових методів навчання накопичено в Київському державному педагогічному інституті іноземних мов (нині Київський національний лінгвістичний університет). В цьому відношенні слід виділити діяльність кафедри педагогіки і психології. Ще в 1981 р. викладачами кафедри під керівництвом завідувача кафедри, доктора педагогічних наук, професора О.П. Кондратюка, були розроблені і опубліковані методичні рекомендації «Педагогічні ділові (рольові) ігри» [36], які фактично стали однією з перших робіт в нашій країні, присвячених даній проблемі. Питання використання навчально-педагогічних ігор, систематично обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки і психології разом з викладачами кафедри

методики викладання іноземних мов. В цей же час були видані методичні рекомендації з розробки та використання навчально-педагогічних ігор у освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти і загальноосвітніх шкіл (О.В. Акімова, Г.А. Гринюк, С.В. Лисенко, І.Н. Мельникова, Ю.П. Непша, В.І. Рибоцький, І.К. Тарасенко, Л.І. Швед, П.Н. Щербань) [69].

Таким чином, аналіз досвіду використання рольових ігор та імітацій у професійно-педагогічній підготовці дозволяє припустити, що гра як засіб професійного навчання дозволяє формувати важливі вміння і навички, поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю, визначати траєкторії особистісного і професійного зростання.

Автори і розробники різних ігор (у тому числі рольових) досить виразно вказують сфери і умови застосування цих засобів у підготовці майбутніх вчителів. Це пояснюється наявністю обмежень у будь-яких, навіть поліфункціональних, технологій у педагогічному процесі.

Висновки до першого розділу

Загально-педагогічна підготовка є частиною професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Вона здійснюється в процесі теоретичних і практичних занять різноманітними засобами, серед яких особливе місце належить іграм, і зокрема рольовим.

Аналіз досліджень свідчить, що гра як засіб навчання володіє певним дидактичним і соціально-психологічним ефектом. Не тільки включення майбутнього вчителя в гру, але й участь у її підготовці, аналізі її підсумків впливає на обсяг і характер професійних знань, умінь і навичок.

Ситуаційно-рольова гра як різновид рольових ігор являє собою спеціально організовану діяльність, що складається з ситуаційно-рольових моделей взаємодії та їх позаігрового забезпечення та спрямовану на досягнення майбутнім вчителем стану включеності в процес загально-педагогічної підготовки. Виникнення ситуаційно-рольової гри пов'язано зі стихійними іграми підлітків і практикою колективної творчої діяльності.

Накопичений досвід дозволяє констатувати, що ситуаційно-рольова гра як засіб загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя має мотиваційні, когнітивні, емоційні, інструментальні, діяльнісні потенціали, які сприяють формуванню у майбутнього вчителя стійкого прагнення до придбання загально-педагогічних знань, умінь і навичок, інтеріоризації та усвідомлення соціальної сутності педагогічної діяльності, оволодіння системою загально-педагогічних знань, формування суб'єктивної значущості процесу педагогічної підготовки, проміжних і кінцевих результатів і відносин, що виникають у процесі спільної діяльності; придбання загально-педагогічних умінь і навичок.

РОЗДІЛ 2

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИКОРИСТАННЯ СИТУАЦІЙНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ ЯК ЗАСОБУ ЗАГАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

2.1. Аналіз дослідно-експериментальної роботи

Вивчення проблеми використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя (в теорії і на практиці) дозволило нам скласти програму дослідження (Додаток А), відібрати відповідні методики вивчення, які дозволили б достовірно зафіксувати типовість процесів, що нас цікавлять і зробити відповідні висновки.

Програма дослідження була спрямована на вирішення трьох завдань:

- 1) визначити рівень загально-педагогічної підготовки студентів експериментальної і контрольної груп;
- 2) зафіксувати зміни цього рівня в процесі використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя;
- 3) визначити критерії ефективності використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Експериментальне дослідження проводилося на базі Бердянського державного педагогічного університету. Експериментальну групу склали студенти другого курсу гуманітарного факультету, які навчаються на спеціальності «Історія» (19 осіб). Контрольну групу склали студенти другого курсу фізико-математичного факультету, які навчаються на спеціальності «Математика» (20 осіб).

На підставі проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури нами були виділені критерії загально-педагогічної підготовки: когнітивний, інструментальний, емоційний, діяльнісний та їх показники. Відбираючи показники, ми виходили з необхідності враховувати принаймні дві важливі

умови. Перша – інформативність показника. Друга – можливість не тільки якісної інтерпретації, але й кількісного вираження.

1. Когнітивний критерій загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, що відображає наявність у майбутнього вчителя загально-педагогічних знань, знань про власні можливості у загально-педагогічній підготовці, усвідомлення соціальної сутності педагогічної діяльності, розкривається через наступні показники:

- засвоєння майбутнім вчителем провідних педагогічних ідей і понять;
- розуміння майбутнім вчителем соціальної сутності педагогічної діяльності;
- знання майбутнього вчителя про власні потенціали участі в загально-педагогічній підготовці і професійно-педагогічній діяльності.

Для визначення показників когнітивного критерію нами були використані такі діагностичні процедури: аналіз усних відповідей на практичних заняттях з педагогіки та психології, тест на знання і розуміння визначень, рішення педагогічних завдань (при цьому ми використовували завдання, подані в підручнику Р.С. Немова [48] і роботі Л.Ф. Спіріна [65]), анкета «Аналіз моїх професійних обмежень».

2. Діяльнісний критерій відображає включеність майбутнього вчителя в процес загально-педагогічної підготовки і виражається в наступних показниках:

- активність майбутнього вчителя в процесі загально-педагогічної підготовки;
- самостійність майбутнього вчителя в процесі придбання загально-педагогічних знань, умінь і навичок;
- результати діяльності майбутнього вчителя в процесі придбання загально-педагогічних знань, умінь і навичок.

Для виміру показників за діяльнісним критерієм ми використовували експертні оцінки, самодіагностику, якісний аналіз змісту читання майбутніх вчителів, аналіз продуктів діяльності, проективну методику «Мій професійний ріст».

3. Емоційний критерій загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя відображає суб'єктивну значущість процесу загально-педагогічної підготовки, проміжних і кінцевих результатів і відносин, що складаються в цьому процесі, і виражається в наступних показниках:

- ставлення майбутнього вчителя до процесу загально-педагогічної підготовки;
- ставлення майбутнього вчителя до проміжних і кінцевих результатів процесу загально-педагогічної підготовки;
- значимість для майбутнього вчителя відносин, що складаються у процесі загально-педагогічної підготовки.

Ступінь суб'єктивної значущості процесу, результатів і відносин замірялися: контент-аналізом творів майбутніх вчителів, спостереженням, самооцінкою суб'єктивної значущості процесу загально-педагогічної підготовки, модифікованим Н. Барабошіної тестом Розенцвейга.

4. Інструментальний критерій відображає наявність у суб'єкта загально-педагогічних умінь і навичок і виражається в наступних показниках:

- доцільність професійно-педагогічних дій на етапах педагогічної діагностики і цілепокладання, планування навчально-виховного процесу, практичної роботи, педагогічного аналізу;
- освоєння професійно-педагогічних дій;
- варіативність вирішення професійно-педагогічних завдань майбутнім вчителем.

Інструментальний критерій ми діагностували за допомогою експертного оцінювання, самодіагностики, розв'язання педагогічних ситуацій, аналізу відповідей на заняттях з педагогіки та психології.

На основі виділених критеріїв та показників загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, ми представили три рівня загально-педагогічної підготовки: високий, середній і низький.

Високий: значна кількість засвоєних провідних педагогічних ідей і понять, вільне оперування ними, докладні, точні систематизовані відомості про

сильні і слабкі сторони своєї професійної діяльності; усвідомлення і інтеріоризація соціальної сутності педагогічної діяльності, високий ступінь самостійності в професійно-педагогічній діяльності, наявність проекту власної загально-педагогічної підготовки, активна участь у процесі загально-педагогічної підготовки; висока ступінь суб'єктивної значущості процесу загально-педагогічної підготовки, проміжних результатів, відносин, що складаються в цьому процесі, суб'єктивна значущість власної педагогічної діяльності, висока ступінь освоєності загально-педагогічних умінь і навичок.

Середній: значне число засвоєних провідних педагогічних ідей і понять, але слабке оперування ними, докладні, але не систематизовані відомості про сильні і слабкі сторони своєї професійної діяльності; усвідомлення соціальної сутності педагогічної діяльності, середня ступінь самостійності і активності у професійно-педагогічній діяльності, наявність проекту власної загально-педагогічної підготовки (проект не цілком усвідомлений), участь у процесі; середня ступінь задоволеності процесом загально-педагогічної підготовки, проміжними результатами, відносинами, що складаються в цьому процесі, суб'єктивна значимість власної педагогічної діяльності, середня ступінь доцільність педагогічних дій, середній рівень освоєності загально-педагогічних умінь і навичок.

Низький: незначна кількість засвоєних педагогічних ідей і понять, уривчасті відомості про сильні і слабкі сторони своєї професійної діяльності; відсутність усвідомлення соціальної сутності педагогічної діяльності, відсутність самостійності в професійно-педагогічній діяльності, відсутність якого-небудь проекту власної загально-педагогічної підготовки, пасивна участь у процесі; незадоволеність процесом педагогічної підготовки, проміжними результатами, відносинами, що складаються в цьому процесі, низька значимість власної педагогічної діяльності, низька ступінь доцільність педагогічних дій, низький рівень освоєності загально-педагогічних умінь і навичок.

Кількісно результати першого діагностичного зрізу у експериментальній і контрольній групах представлені в таблиці 2.1. та на рисунку 2.1.

Таблиця 2.1

Результати першого діагностичного зрізу у контрольній та експериментальній групах студентів

Рівні загально-педагогічної підготовленості	Експериментальна група		Контрольна група	
	к-ть осіб	у %	к-ть осіб	у %
Високий рівень	2	10,5	3	15,0
Середній рівень	6	31,6	5	25,0
Низький рівень	11	57,9	12	60,0

П'ять студентів (3 досліджуваних в експериментальній і 2 студентів в контрольній групі) були випускниками педагогічних класів, 2 особи (1 студент у контрольній групі і 1 студент в експериментальній групі) мали стаж педагогічної діяльності. Результати першого зрізу були наступними: серед студентів другого курсу за рівнем загально-педагогічної підготовки виділилося три категорії.

Перша категорія, сама нечисленна (2 досліджуваних в експериментальній та 3 – в контрольній групі), демонструвала великі знання з предметів психолого-педагогічного циклу. Вони давали в тестах на поняття розгорнуті відповіді, показуючи розуміння психолого-педагогічних категорій. В анкеті «Аналіз моїх професійних обмежень» ці студенти виявили цілісні уявлення про свої сильні і слабкі сторони у сфері педагогічної діяльності. Особливістю цієї категорії була різноманітність прочитаної літератури, близько третини складала книги з педагогіки і психології, які студенти читали самостійно. Ці студенти могли досить чітко визначити свої стратегічні і тактичні цілі в професійному самовдосконаленні. Однак аналіз вирішення ними педагогічних ситуацій, результати самодіагностики і включеного спостереження дозволили виділити лише по одному респонденту, рівень загально-педагогічної підготовки яких міг би бути названий високим.

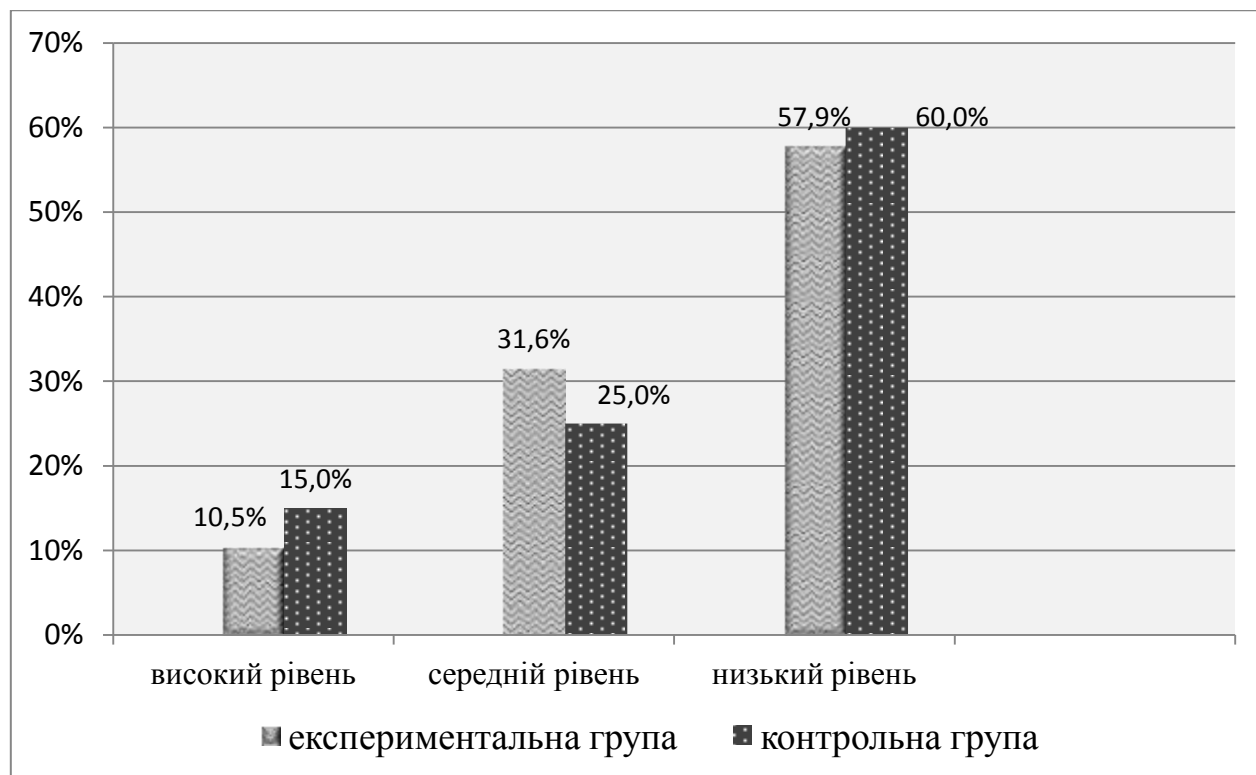


Рис. 2.1. Рівні загально-педагогічної підготовленості студентів контрольної та експериментальної груп (перший діагностичний зріз)

Переважає більшість студентів обох груп (експериментальна група – 11 досліджуваних (57,9%), контрольна група – 12 студентів (60,0%) склали другу категорію (низький рівень). Контент-аналіз творів «Моя майбутня професія» показав відсутність у досліджуваних студентів суб'єктивної значущості педагогічної діяльності, процесу загально-педагогічної підготовки. Інтерпретація модифікованого тесту Розенцвейга свідчила про бажання представників цієї категорії уникнути професійно-педагогічної діяльності, аналіз вирішення ними педагогічних ситуацій, середня успішність з предметів психолого-педагогічного циклу та ряд інших емпіричних ознак дозволив констатувати низький рівень загально-педагогічної підготовки даної категорії студентів.

Проміжні (між високим і низьким рівнем загально-педагогічної підготовленості) результати загально-педагогічної підготовки, за даними діагностики, були зафіксовані у 6 студентів експериментальної (31,6%) і 5 студентів контрольної груп (25,0%). У майбутніх вчителів, яких ми за

підсумками першого діагностичного зрізу віднесли до цієї категорії, були високі показники за одними критеріями, середні і низькі – за іншим. Зокрема один студент з експериментальної групи і двоє досліджуваних з контрольної групи, віднесені нами до цієї категорії внаслідок середнього рівня вираженості показників по інструментальному критерію. У решти досліджуваних яскраво виражений високий рівень емоційного критерію (результати контент-аналізу творів, інтерпретація тесту Розенцвейга), ці студенти проявляють активність на заняттях, але цілі професійного самовдосконалення представлені у них узагальнено. Вони досягають хорошої та відмінної успішності на заняттях з педагогіки, психології, проте у вирішенні педагогічних завдань керуються не професійно-педагогічною позицією, а власним досвідом учня.

Таким чином, як видно з якісного та кількісного аналізу результатів діагностичного етапу, суттєвої різниці в експериментальній і контрольній групах не існує.

Після проведення першого діагностичного зрізу та порівняння отриманих результатів у експериментальній та контрольній групах ми приступили до дослідно-експериментальної роботи. Робота була пов'язана з проведенням програми для студентів другого курсу історичного факультету (див. Додаток Б). Програма «Ситуаційно-рольова гра як педагогічний феномен» проводилася зі студентами експериментальної групи. Програма ставила своєю метою забезпечення включеності майбутніх вчителів у процес загально-педагогічної підготовки засобами ситуаційно-рольової гри. Завданнями програми були:

1. Інформування майбутнього вчителя про індивідуальні потенціали загально-педагогічної підготовки та можливості використання ситуаційно-рольової гри в цьому процесі.

2. Самовизначення у виборі власного варіанту здійснення загально-педагогічної підготовки.

3. Засвоєння майбутніми вчителями умінь і навичок використання ситуаційно-рольової гри для власної загально-педагогічної підготовки.

Програма складалася з п'яти занять. Кожне заняття було розраховано на 3 дні.

1 заняття. Тема: «Феномен ситуаційно-рольової гри».

Мета: Включення майбутніх вчителів у ігрову діяльність.

2 заняття. Тема «Алгоритми ігрової взаємодії».

Мета: Забезпечення включеності учасників програми в діяльнісно-ігровий простір ситуаційно-рольових ігор.

3 заняття. Тема «Технологія проведення ситуаційно-рольових ігор».

Мета: включення майбутніх вчителів у процес загально-педагогічної підготовки.

4 заняття. Тема «Педагогічне забезпечення ситуаційно-рольової гри».

Мета: забезпечення включеності майбутніх вчителів у процес загально-педагогічної підготовки.

5 заняття. Тема «Індивідуальні потенціали студента як педагога-організатора».

Мета: включення студентів у процес підготовки до педагогічної діяльності.

Зміст програми «Ситуаційно-рольова гра як педагогічний феномен» включав шість блоків ситуаційно-рольових ігор.

По закінченню програми «Ситуаційно-рольова гра як педагогічний феномен» було проведено другий діагностичний зріз в контрольній та експериментальній групах. При проведенні діагностики процедури були повторені, або замінені адекватними, що дало можливість порівняти отримані результати.

В експериментальній групі значно зросла кількість майбутніх вчителів, які покращили результати навчальної діяльності, стали виступати з творчими роботами, в ході вивчення предметів психолого-педагогічного циклу у студентів визначилися сфери інтересів. Інтерпретація проєктивної методики

«Мій професійний ріст» показала наявність індивідуальних проектів власної загально-педагогічної підготовки, в них студентами були враховані свої характерологічні особливості (таблиця 2.2, рисунок 2.2.).

Таблиця 2.2

Результати другого діагностичного зрізу у контрольній та експериментальній групах

Рівні загально-педагогічної підготовленості	Експериментальна група		Контрольна група	
	к-ть осіб	у %	к-ть осіб	у %
Високий рівень	7	36,8	4	20,0
Середній рівень	9	47,4	8	40,0
Низький рівень	3	15,8	8	40,0

Багато майбутніх вчителів використовували ситуаційно-рольові ігри в своїй практичній діяльності, проте рівень доцільності та усвідомленості застосування цього педагогічного засобу був різним. На основі аналізу розв'язання досліджуваними студентами педагогічних завдань, анкети «Мої професійні обмеження», включеного спостереження 3 респондентів з експериментальної групи отримали низькі оцінки, а 2 досліджуваних студентів отримали середні по інструментальному і когнітивному критеріям. Також 2 представників експериментальної групи отримали низькі оцінки та 2 студентів цієї ж групи середні по діяльнісному та емоційному критеріям (якісний аналіз змісту читання майбутніх вчителів, аналіз продуктів діяльності, спостереження, самооцінка суб'єктивної значущості процесу загально-педагогічної підготовки).

Кількісний аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи показав, що в експериментальній групі зросла кількість студентів високого рівня загально-педагогічної підготовленості (з 2 студентів до 7 студентів), а число низького рівня загально-педагогічної підготовленості суттєво зменшилося (з 11 студентів до 3 студентів).

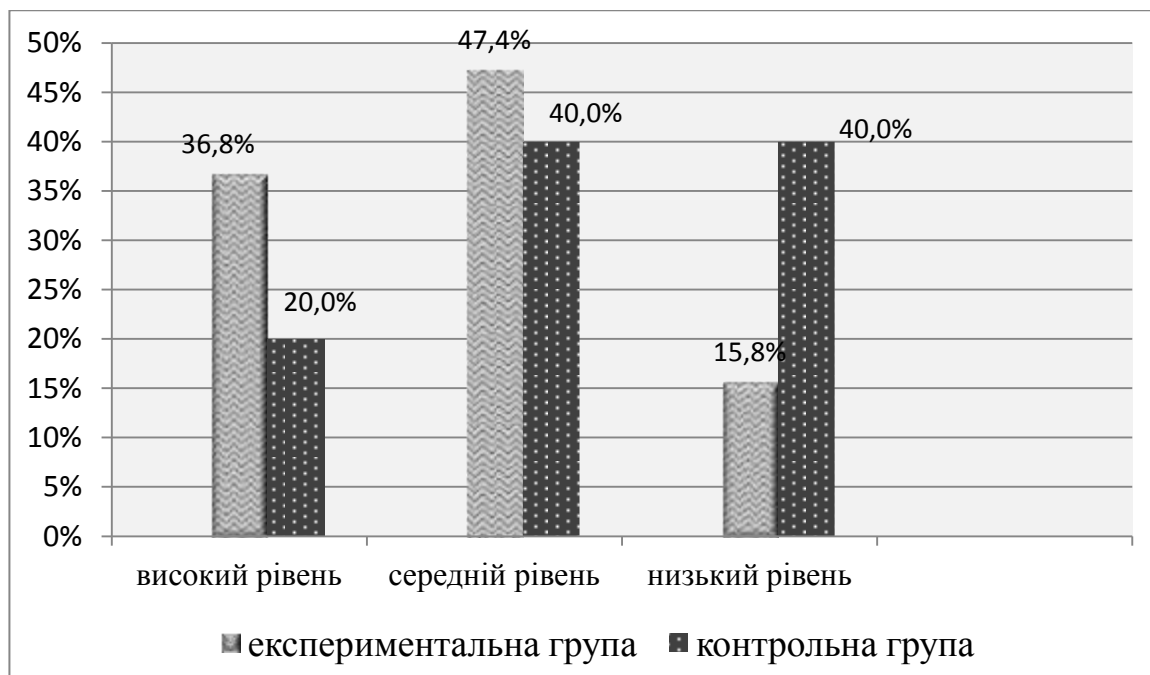


Рис. 2.2. Рівні загально-педагогічної підготовленості студентів (другий діагностичний зріз)

Порівняння результатів першого і другого діагностичних зрізів у контрольній групі показало незначне збільшення кількості студентів із середнім (було 5 студентів стало 8 студентів) рівнем загально-педагогічної підготовки. Кількість студентів з високим рівнем загально-педагогічної підготовки збільшилася незначно (на 1 студента). Фактично лише декілька зі студентів контрольної групи покращили свої показники загально-педагогічної підготовки. У той же час зростання показників в експериментальній групі, яка прийняла участь у програми, було досить красномовним (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Порівняння результатів першого і другого діагностичних зрізів

Рівні загально-педагогічної підготовленості	Експериментальна група				Контрольна група			
	1 зріз		2 зріз		2 зріз		1 зріз	
	к-ть	у %	к-ть	у %	к-ть	у %	к-ть	у %
Високий рівень	2	10,5	7	36,8	3	15,0	4	20,0
Середній рівень	6	31,6	9	47,4	5	25,0	8	40,0
Низький рівень	11	57,9	3	15,8	12	60,0	8	40,0

Результати дослідно-експериментальної роботи дали можливість звернутися до виявлення педагогічних умов і критеріїв ефективності використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Аналізу педагогічних умов у педагогіці приділяється досить багато уваги. Різним аспектам цього феномену присвячені роботи Л.А. Аухадєєвої, Л.В. Єршової, В.І. Кашницького, Н.В. Ковальнової, З.І. Лаврентьєвої, Л.І. Орєшкіної, О.Ф. Рожкової, Т.А. Степанової, А.І. Тімоніна, А.Л. Уманського та інших. Підставою для такого підходу є сукупність ідей, викладена в праці педагога П.Ф. Каптерева «Педагогічний процес». Він пише:

- виховання являє собою систематичну допомогу саморозвитку організму та всебічне удосконалення особистості в міру його сил і відповідно до соціального ідеалу;

- не досконалість людини, а удосконалення особистості в міру сил – ось у чому полягає характерна риса педагогічного процесу;

- виховний вплив на людину не є єдине: паралельно з ним діють на кожну людину два ряди могутніх впливів: вплив зовнішньої природи і людського суспільства [31, с. 73-74].

Таким чином, під педагогічними умовами він пропонує розуміти обставини, які позначаються на результаті. Отже, педагогічні умови – це обставини або обстановка спеціально створювані педагогами з метою систематичної допомоги саморозвитку та (або) професійного вдосконалення особистості, міру її сил і згідно її соціального ідеалу.

Важливість педагогічних умов переконливо обґрунтував Л.В. Занков, підкресливши, що одних зовнішніх обставин недостатньо для досягнення очікуваного ефекту. У навчанні необхідно також включення самих учнів у навчальну діяльність [56, с. 279]. Тому відправною крапкою в побудові моделі досліджуваного явища є аналіз процесу включення майбутнього вчителя в ситуаційно-рольову гру, яка використовується в педагогічній підготовці.

У вивченні цієї проблеми ми спираємося на дослідження В.В. Рогачова, який розглянув процес включення старшокласників у соціальну діяльність. Їм виділені наступні етапи:

- 1) індивідуальна проблематизація особистості по відношенню до вибору виду діяльності;
- 2) індивідуальне самовизначення особистості по можливим видам діяльності і особистісно прийнятним варіантам участі в ній;
- 3) включення в соціальну діяльність під керівництвом педагога на основі усвідомлення мети діяльності і зіставлення особистісних цілей; придбання досвіду діяльності; емоційній привабливості діяльності (процесу, проміжних результатів, системи міжособистісних відносин, що виникають у ході цієї діяльності);
- 4) рефлексії особистістю процесу діяльності і власної участі в ній з подальшою корекцією процесу в обраному напрямку;
- 5) досягнення власне стану включеності особистості в соціальну діяльність [58, с. 11].

Таким чином, на думку В.В. Рогачова, 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 зворотною. Послідовна залежність етапів відбувається у випадках гармонійного поєднання специфіки діяльності і специфіки особистості. В іншому випадку відбувається «повернення» на перший етап. Проведене нами дослідження переконує в цьому.

З метою розгляду процесу включення майбутнього вчителя в ситуаційно-рольову гру нами зі була сформована група з 17 студентів першого курсу, які вчаться на спеціальності «Історія».

Для даної групи проводилася ситуаційно-рольова гра (модель) «Яхта» (Додаток В.1), яка передбачала прояв лідерських якостей та умінь взаємодії в групі. Перед студентами на цю гру були поставлені тільки ігрові завдання. Діяльність складалася відповідно до традиційного підходу з декількох етапів:

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

За допомогою включеного спостереження за студентами вдалося зафіксувати дві групи студентів: одні з яких досягали успіху за допомогою психологічного тиску на інших гравців, шантажу. Інші на початку гри відчували розгубленість, не могли спланувати власні ігрові дії. Тобто і ті, і інші зазнавали труднощі у пошуку вдалих ігрових ходів і способів рішення ігрових завдань. Учасники на післягравому обговоренні виправдовували свої дії принциповим розходженням їхньої поведінки в ігрових і життєвих ситуаціях.

Спочатку запланований нами аналіз гри не вдавсь, так як учасники її занадто емоційно розповідали про свої дії і переживаннях у грі. Всі спроби перевести обговорення в площину професійної підготовки викликали з боку студентів здивування. Все це підказало, що успішність використання гри визначається:

- наявністю у майбутнього вчителя особистісно-професійних смислів участі в ігровій діяльності;
- наявністю особливих правил участі в ігровій діяльності (використання гри як засобу власної загально-педагогічної підготовки);
- інтеграцією змісту ігрової діяльності і змісту загально-педагогічної підготовки.

Досвід проведення першої гри показав, що учасники переживають після закінчення гри сильне емоційне збудження, яке спочатку перешкоджає аналізу ігрових подій. На цій основі у нас виникла ідея «маятника». Нам здалося, що використання гри як засобу загально-педагогічної підготовки можна представити у вигляді маятника і завдяки цьому, з одного боку, уявити те, що відбувається в грі, з іншого – матиме можливість педагогічно доцільно через гру розширювати професійні знання, вміння, навички, формувати мотиваційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності. Коливання маятника відповідають чергування двох видів «мікродіяльності»: інформування - гра - інформування - гра і т. д.

Через тиждень з цією групою була проведена ситуаційно-рольова гра «Паром» (Додаток В.2). Перед грою багато студентів задавали питання про правила успішної взаємодії в грі. Виходячи з потреб учасників була проведена бесіда про правила і порядок вирішення ігрових завдань. В ході обговорення виникло положення про «красиву» гру. Під цим майбутні вчителі розуміли ігрові дії, що відповідають нормам і правилам міжособистісного спілкування, а також суворе дотримання рольових приписів. На післягравій бесіді майбутні вчителі зазначали, що перед другою грою не було такого емоційного підйому, як перед першою, і тому бажання грати значно поменшало.

І після закінчення цієї гри під час обміну враженнями від неї студенти висловлювали думку про те, що багато хто намагалися грати «красиво», а це забирало час, знижувало відчуття причетності, зацикливало на невдачах. Багато студентів були стурбовані слідування правилам гри, ретельним дотриманням умов. Дане положення привело нас до ще одного висновку: успішність включення в ігрову діяльність визначається позитивним емоційним очікуванням ігри і позитивними емоційними переживаннями в процесі її. Так ідея «маятника» отримала інший поворот. Рух маятника свідчить про необхідність чергування емоцій до гри і емоційного збудження в ході її.

Після нетривалої перерви була проведена третя гра «Хмарочос» (Додаток В.3). Перед цією грою ми вже не тільки актуалізували інформацію про гру та її потенціали в загально-педагогічній підготовці, але і провели ряд вправ, спрямованих на оволодіння майбутніми вчителями ігровими діями, теоретично програли ряд складних ігрових ситуацій. Підготовка до гри була закінчена визначенням кожним студентом власних цілей участі в ситуаційно-рольовій гри з позицій оволодіння загально-педагогічними знаннями, уміннями і навичками.

Після третьої гри багато студентів стали відчувати потребу в індивідуальних бесідах-консультаціях, що стосуються особистих і професійних проблем. Крім того, в процесі аналізу ходу і результатів цієї гри розмова досить часто переходила на осмислення питань типу: Що дає нам в плані професійної підготовки участь в ситуаційно-рольових іграх?

Завдяки цьому, ми прийшли до висновку, що в процесі гри обов'язкова умова чергування ігрових ситуацій з рефлексією. Модель «Маятник» випала у вигляді коливань: гра - рефлексія - гра - рефлексія і т. д.

Перед серією ігор і після їх закінчення за допомогою простого опитування ми намагалися з'ясувати, яка мотивація була присутня по відношенню до гри у студентів і чи змінювалася вона в результаті гри. Виявилось, що перед грою майбутніх учителів стимулювали участь в ній: інтерес до процесу гри у 47,1% студентів; можливість використання отриманого досвіду у майбутній педагогічній діяльності у 35,2%; вагалися з відповіддю – 17,6%.

Після серії ігор включення в гру пояснювали бажанням оволодіти методикою проведення таких ігор 58,9%, можливістю зрозуміти себе 23,5%, бажанням просто пограти 17,6%, вагалися з відповіддю 0% опитаних.

Таким чином, проведене дослідження переконало, що існує залежність між:

- успішністю включення майбутнього вчителя в ситуаційно-рольову гру і емоційною привабливістю запропонованої діяльності, періодичністю виникнення ситуацій високого емоційного напруження в ході гри, можливістю виходу емоцій після гри;

- успішністю включення майбутнього вчителя в ситуаційно-рольову гру і його поінформованістю про порядок ігрових дій, про власні можливості участі в педагогічній діяльності, процесі загально-педагогічної підготовки, ситуаційно-рольової гри;

- ефективністю використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя і «проживанням» майбутнім вчителем ситуацій проблематизації і самовизначення щодо способів участі у процесі загально-педагогічної підготовки.

Виявлені залежності дозволили побудувати модель включення майбутнього вчителя в ситуаційно-рольову гру. Включення майбутнього вчителя в ситуаційно-рольову гру (як складову процесу загально-педагогічної

підготовки) являє собою сукупність проміжних станів і процесів: емоційне прагнення до участі у грі, позитивні емоції під час і після гри, пізнання порядку ігрових дій (до гри), впорядкована участь у грі, аналіз гри (пізнання порядку ігрових дій після гри), пізнання індивідуальних особливостей взаємодії (до гри), перевірка власних уявлень про них (у ігровій діяльності), усвідомлення власних прийомів взаємодії, індивідуальне самовизначення та його реалізація.

Розглянемо і охарактеризуємо ці проміжні стани і процеси більш детально.

Емоційне очікування гри (емоційне прагнення до участі у грі) передбачає наявність у суб'єкта бажання брати участь у грі, емоційно-забарвленого очікування початку ігрових дій.

Емоції в ході гри. Процес участі в грі, як правило, позитивно-пофарбований, що обумовлюється характером діяльності: детективність сюжету, інтенсивність спілкування і т.д. В ході участі майбутнього вчителя у цьому процесі можуть виникнути й негативні емоції від труднощів, пов'язаних з неможливістю вирішити логічні або комунікативні завдання. Зазначені негативні емоції можуть призвести як до збільшення активності суб'єкта, так і до відмови від подальшої участі в ситуаційно-рольових іграх.

Емоції по закінченню гри. Екстремальність ситуації в грі призводить по її закінченні до емоційного вибуху. Емоції, що переповнюють учасників гри, викликають бажання поділитися враженнями. Тут ми спостерігаємо явище подібне фіналу психодрами, який дозволяється у цій технології «паюванням».

Пізнання порядку ігрових дій відбувається через засвоєння правил-приписів і має своїм результатом засвоєння суб'єктом алгоритму вирішення ігрових завдань.

Післяігровий аналіз полягає в поділі подій гри на окремі ситуації і виділення найбільш значущих з них з подальшим розбором порядку ігрових дій, які призвели до даного розвитку подій. Тут стають зрозумілі алгоритми виграшу.

Пізнання індивідуальних особливостей взаємодії до гри являє собою самодіагностику учасників, відповідає на питання: «Які мої сильні і слабкі сторони у спілкуванні та взаємодії з іншими людьми?».

Усвідомлення індивідуальних особливостей взаємодії і спілкування відбувається на основі співвіднесення знань про себе, про ситуаційно-рольову гру, її можливість з індивідуальними результатами ігрової діяльності. Даний процес являє собою індивідуальну проблематизацію особистості по відношенню до варіантів участі в ситуаційно-рольовій грі.

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

Впорядкована участь в ситуаційно-рольовій грі передбачає наявність у суб'єкта образу структури ігрових дій та його виконання. Вона передбачає наявність різного роду установки на усвідомлення ігрової задачі, моделі ймовірної поведінки в ситуаційно-рольовій грі, визначення способів ігрової діяльності.

Індивідуальне самовизначення особистості щодо можливих варіантів участі в ситуаційно-рольовій грі. Самовизначення у позиції: «Я» - «Діяльність» є завершенням акту вибору особистістю варіанту участі в ситуаційно-рольовій грі.

Реалізація індивідуального самовизначення можлива за такими варіантами участі в ситуаційно-рольовій грі:

- використання ситуаційно-рольової гри як засобу власної загально-педагогічної підготовки;
- набуття вмінь і навичок використання ситуаційно-рольових ігор як педагогічного засобу;
- участь у ситуаційно-рольовій грі як форми організації дозвілля.

Грунтуючись на результатах дослідно-експериментальної роботи, ми розділили всі стани і процеси включення майбутнього вчителя в ситуаційно-

рольову гру на ігрові і неігрові. Ігрові стани і процеси склали праву дугу руху маятника, а неігрові – ліву. Виходячи з подібності ряду станів і процесів, ми ототожнили стан «емоції до гри» і «емоції після гри»; процеси: «пізнання порядку ігрових дій» і «післяігровий аналіз», «усвідомлення індивідуальних особливостей взаємодії» і «пізнання індивідуальних особливостей взаємодії».

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

Опишемо першу фазу руху маятника. Маятник приводиться в рух силою ззовні, яка полягає в діяльності викладача, що створює емоційне очікування гри, подання про порядок ігрових дій. У вільному русі маятник проходить стан емоційної залученості в гру, впорядкованості ігрових дій, післяігрового емоційного збудження. При цьому, якщо не «прикладати зусилля», не створювати знову уявлення про порядок ігрових дій та індивідуальних особливостях діяльності, маятник може повернутися в стан спокою.

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

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

Четверту фазу руху маятника відкриває процес самовизначення майбутнього вчителя, створюваний діяльністю викладача, тоді вільний рух

маятника проходить стан осмислення індивідуальних особливостей діяльності, впорядкування ігрових дій до гри стану емоційного очікування гри, емоційної залученості в гру, впорядкованості ігрових дій, осмисленості ігрової діяльності, післяігрового емоційного збудження, осмислення порядку ігрових дій (процес аналізу), осмислення індивідуальних особливостей ігрової діяльності (процес рефлексії) і процес 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 вчителів від емоційного та особистісно-орієнтованого інформаційного забезпечення, якості аналізу та рефлексії; глибина аналізу, якість рефлексії залежить від суб'єктивного залучення майбутнього вчителя в гру; стійкість результатів підготовки залежить від поступовості і послідовності.

Включене спостереження за студентами – постійними учасниками ситуаційно-рольових ігор дозволяє говорити про індивідуальний характер протікання процесу включення майбутнього вчителя в загально педагогічну підготовку за допомогою ситуаційно-рольової гри. Одні адаптуються порівняно швидко, демонструють позитивні результати, які наростають від гри до гри. У інших цей процес носить хвилеподібний характер. У їх діях, реакціях є елементи явного або прихованого опору. У третіх поліпшення результатів відбувається вкрай повільно, болісно.

Все це наводить на думку, що в якості засобу загально-педагогічної підготовки ситуаційно-рольова гра дасть очікуваний результат при наявності таких педагогічних умов, як: організація професійно-педагогічної рефлексії та - забезпечення педагогічного змісту ситуацій та ролей в діяльнісно-ігровому режимі.

Спираючись на розуміння потенціалів ситуаційно-рольової гри у процесі загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, ми співвіднесли критерії ефективності використання ситуаційно-рольової гри як засобу з

критеріями загально-педагогічної підготовки: когнітивним, інструментальним, емоційним, діяльнісним. Кожен із запропонованих критеріїв розкривається за допомогою системи емпіричних показників, що відображають ступінь сформованості окремих потенціалів ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

На підставі проведеного нами аналізу психолого-педагогічної літератури, роботи по використанню ситуаційно-рольової гри, нами були виділені показники кожного критерію.

Когнітивний критерій ефективності використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, що відображає наявність у майбутнього вчителя знань про можливості ситуаційно-рольової гри у процесі загально-педагогічної підготовки, знань щодо власних можливостей використання ситуаційно-рольової гри в загально-педагогічній підготовці, розкривається через наступні показники:

1. Знання майбутнім вчителем можливостей ситуаційно-рольової гри у процесі придбання загально-педагогічних знань, умінь, навичок, особистісного і професійного розвитку.

2. Знання майбутнього вчителя про власні можливості використання ситуаційно-рольової гри в загально-педагогічній підготовці і професійно-педагогічній діяльності.

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

1. Активність майбутнього вчителя у використанні ситуаційно-рольової гри у процесі загально-педагогічної підготовки.

2. Самостійність майбутнього вчителя у використанні гри.

3. Результати використання майбутнім учителем ситуаційно-рольової гри.

Емоційний критерій загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя відображає суб'єктивну значущість процесу, проміжних і кінцевих результатів використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-

педагогічної підготовки і відносин, що складаються в цьому процесі і виражається в наступних показниках:

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

2. Ставлення майбутнього вчителя до проміжних і кінцевих результатів використання ситуаційно-рольової гри.

3. Значимість для майбутнього вчителя відносин, що складаються в процесі використання ситуаційно-рольової гри.

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

Таким чином, у результаті дослідно-експериментальної роботи та аналізу процесу включення майбутнього вчителя в ситуаційно-рольову гру з'ясувалося, що умовами ефективного використання даного засобу загально-педагогічної підготовки є: організація професійно-педагогічної рефлексії та забезпечення педагогічного змісту ситуацій та ролей в діяльнісно-ігровому режимі.

2.2. Характеристика педагогічних умов використання ситуаційно-рольової гри у процесі загально-педагогічної підготовки

Ситуаційно-рольова гра у процесі загально-педагогічної підготовки дасть очікуваний результат, як вже було показано вище, при наявності таких педагогічних умов:

- організація професійно-педагогічної рефлексії;

– забезпечення педагогічного змісту ситуацій та ролей в діяльнісно-ігровому режимі.

Розглянемо обидві умови більш докладно.

Для засвоєння «способів діяльності» необхідно щоб сама діяльність стала предметом спеціальної обробки, щоб на неї попрямувала б нова, вторинна діяльність. Її завдання – виділити в побудованому процесі діяльності якісь нові утворення, які могли б служити засобом для побудови нових процесів. Отже, щоб побудова різних процесів діяльності (у нашому випадку – участь в ситуаційно-рольовій грі) вела до потрібного людині розвитку здібностей, необхідна рефлексія, яка б виділяла нові засоби, оформлювала їх у вигляді об'єктивно даних способів діяльності, і щоб засоби або способи діяльності потім засвоювалися в функції засобів побудови нових процесів діяльності, забезпечуючи розвиток відповідних психічних функцій [20].

Термін рефлексія, що йде від античної філософії, використовується в психології як самопізнання у вигляді роздумів над власними переживаннями, відчуттями, думками [17, с. 281].

Це не єдине трактування даного поняття. Так, наприклад, Л.А. Бєляєва зазначає, що складовими елементами рефлексивної моделі розуміння є історико-культурна реконструкція знання, що дозволяє уявити його у життєвій пульсації руху становлення; по-друге, активну участь у пошуках істини самого суб'єкта, що пізнає, його зацікавленість в цьому процесі; по-третє, облік індивідуального контексту з опорою на найближчу зону розвитку учня; проблемна реконструкція знання, яка в навчальному процесі приймає форму проблемного методу навчання [10, с. 24]. Ми, слідом за Б.З. Вульфовим і В.Н. Харькіним під професійно-педагогічною рефлексією розуміємо співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з вимогами професії вчителя. Цими вченими проведено аналіз самого поняття «професійно-педагогічна рефлексія» і зроблені висновки, з якими важко не погодитися, в тому, що:

– рефлексія найчастіше стихійна, ситуативна; професійна рефлексія в більшій мірі «впорядкована» змістом і обставинами діяльності, а тому піддається упорядкуванню, зовнішньому впливу, «підказкою», коригуванню;

– у педагога об'єктом рефлексії виявляються люди, ситуації взаємодії між ними і з ними, тобто явно виражений людський, гуманістичний аспект, що передбачає поєднання високих ціннісних зразків з відповідальністю;

– спонукувана, що спрямовується ззовні рефлексія – наслідок не насильства над людиною, не маніпуляції її свідомістю і почуттям, а моральна робота, що стимулюється ззовні, але чинена за внутрішньою потребою зрозуміти себе і те, що відбувається, себе в тому, що відбувалося і відбувається в собі;

– рефлексія дозволяє орієнтуватися не на професію, а на людину у професії і людське в людині і в професії;

– рефлексія дозволяє подолати суперечність між логікою науки і логікою практики, наукою і досвідом [21, с. 48].

На наш погляд, рефлексію можна розглядати як такий поворот свідомості, в результаті якого з'являється можливість побачити себе, свої особливості і інших «зі сторони». Рефлексія допомагає у свідомості подій, оцінки ситуації, сприяє осмисленню труднощів у кожному конкретному випадку, виступає в якості одного з основних механізмів розвитку мислення, свідомості, діяльності.

Використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки, з одного боку, створює передумови для розвитку рефлексивних умінь майбутніх вчителів. З іншого – привчає до педагогічного аналізу та проектування своєї професійної діяльності.

Таким чином, оволодіння способами рефлексії стає важливим елементом професійної освіти. І як раз в процесі ситуаційно-рольової гри оволодіння рефлексією відбувається природно в ході зміни позицій «той, що вчиться», «учень», «той, кого навчають», тобто в дії.

Цільовий рух студента. Ефективність цього руху вимагає свободи вибору власного шляху. Але ця свобода стає міфічною, якщо майбутній педагог не має

засобів побудови свого руху. Тому принцип самовизначення нерозривний тут з ідеєю різноманіття шляхів освіти і вибору їх внаслідок вирішення змістовного конфлікту.

У ході використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки відбувається рольовий рух майбутнього вчителя. Рольовий рух майбутнього вчителя в грі йде від заданості до варіативності. Він починається з ролі «учасник гри», триває освоєнням ролі «педагога-організатора», «винахідника ігор», «проектувальника діяльнісно-ігрового простору». Такий рольовий рух завершується або свідомою відмовою від використання цього засобу у своїй професійно-педагогічній діяльності, або вибором ролі, що дозволяє реалізовувати позицію педагога. Отже, педагогічно доцільне використання рефлексії в ситуаційно-рольової гри являє собою:

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

- співвіднесення майбутнім вчителем своїх можливостей з вимогами процесу загально-педагогічної підготовки;

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

- співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з вимогами професії вчителя.

Проте дотримання однієї цієї умови недостатньо. З нею тісно пов'язана і друга умова успішного використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя – забезпечення педагогічного змісту ситуацій та ролей в діяльнісно-ігровому режимі. Під забезпеченням педагогічного змісту ситуацій і ролей розуміється сукупність таких заходів, які дозволили б реалізувати потенціали ситуаційно-рольової гри. Воно передбачає, насамперед, створення ігрового простору, визначення комплексу цілей, змістовних елементів і блоків; досягнення майбутнім

вчителем стану включеності в процес загально-педагогічної підготовки, опробування майбутнім вчителем різних способів і прийомів ігрової взаємодії і педагогічної діяльності; оволодіння загально-педагогічними знаннями, уміннями і навичками.

Поняття «ігровий простір» ввів у науковий обіг А.І. Тімонін. Він розглядає її «як сукупність ігрових ситуацій, що розгортаються на певному ігровому матеріалі» [68, с. 96]. На наш погляд, діяльнісно-ігровий простір ситуаційно-рольової гри являє собою:

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

- комплект з одинадцяти змістовних елементів (авансування, інформування, опробування, орієнтування, інструментування, взаємодія, вербалізація, реконструювання, оцінювання, рефлексія, тренінг);

- шість блоків, кожний з яких складається з семи-дев'яти змістовних елементів і служить засобом реалізації проміжних цілей.

Зазначимо, що забезпечення педагогічного змісту ситуацій та ролей в діяльнісно-ігровому режимі спрямовано, насамперед, на реалізацію власне ігрових потенціалів ситуаційно-рольової гри.

Розглянемо методику використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. У структурі навчального процесу, побудованого на основі ситуаційно-рольової гри, ми виділяємо одинадцять блоків: авансування, інформування, опробування, орієнтування, інструментування, взаємодія, вербалізація, реконструювання, оцінювання, рефлексія, тренінг.

Розглянемо кожен змістовний елемент докладніше.

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

Індивідуальне авансування організовувалося нами в наступних формах: емоційна розповідь педагога-організатора про ситуаційно-рольову модель, її

потенціали, можливості в плані особистісного і професійного зростання майбутнього вчителя; гра-естафета, в якій учасникам пропонувалося вирішити завдання ігрової взаємодії за обмежений час.

Якщо в першому блоці індивідуальне авансування спрямоване на забезпечення привабливості ігрової діяльності, то в п'ятому і шостому - на авансування індивідуального 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 компоненті загально-педагогічної підготовки і про саму гру.

Остання включає в себе її характеристику як моделі взаємодії, характеристику основних дій та операцій, складових ігрової взаємодії (сформульованих в правилах гри), варіанти участі у грі (типологія ролей і стилів ігрової взаємодії), можливості особистісного зростання і задоволення особистих потреб, визначення психологічних та інших властивостей і якостей особистості, необхідних для успішного освоєння загально-педагогічних знань, умінь і навичок.

Інформація «про себе» містить знання про професійно-педагогічні ціннісні індивідуальні риси і властивості, знання про сутність процесу самовизначення. За характером це інформування може приймати вигляд ознайомлення майбутніх вчителів з типологією ролей, у зв'язку з тим, що в ситуаційно-рольовій грі виділено п'ять типів ролей. Підставами для такого поділу, з одного боку, є якості особистості, що діагностуються і розвиваються виконанням цієї ролі, з іншого – положенням цієї ролі в загальній моделі гри. Були запропоновані умовні назви типів ролей: «захисник», «перетворювач», «підприємець», «детектив», «активізатор».

Розгляд типології ролей дає можливість зафіксувати механізм особистісно-професійного самовизначення майбутнього вчителя. Так, наприклад, в ролі «капітана яхти Мігеля» (гра «Яхта») закладені можливості проходження як поведінкової стратегії типу «захисник», так і стратегії типу

«підприємець». Вибір майбутнім вчителем першого або другого варіанту залежить від індивідуальних особливостей учасника.

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 дозволяє: стимулювати орієнтування та рефлексію майбутніх вчителів; перевести орієнтування та рефлексію на мову символічних аналогій і зробити їх менш болісними для студентів; надати груповим орієнтуванню, аналізу і рефлексії спільну мову.

3. Діяльнісно-ігрове опробування являє собою пробне рішення завдань ігрової взаємодії. Спочатку ряд завдань вирішується теоретично, потім на практиці відпрацьовуються окремі прийоми ефективного ігрового спілкування і взаємодії. Для здійснення апробації нами було розроблено і підібрано спеціальні вправи. Вправи забезпечують здійснення проб у спостереженні, публічному виступі, у вирішенні логічних завдань, цільовому діалозі, переконанні, у вирішенні конфлікту, встановлення контакту, збір інформації, у керівництві групою майбутні вчителі випробують свої лідерські, організаторські здібності і ряд інших якостей.

4. Особистісно-ігрове орієнтування є педагогічною допомогою в постановці мети перед участю у кожному змістовному блоці. Основною формою організації орієнтування є групова бесіда, хоча можливо і застосування індивідуальних бесід. В ході діяльності активність суб'єктів на етапі особистісно-ігрового орієнтування наростає від блоку до блоку.

5. Інструментування участі в грі полягає у викладенні загальної вступної, отримання гравцями індивідуальних вступних та ігрових засобів. Інструментування організовується двома основними процедурами: групова бесіда та індивідуальна бесіда. В силу специфіки інструментування – отримання індивідуальних легенд і сприйняття ігрового матеріалу – діяльність не втрачає свого емоційного напруження.

При інструментуванні відбувається співвіднесення ідеалів і цінностей майбутнього вчителя, його уявлення про власні комунікативні уміння і навички з характером персонажа, викладеного в легенді. Майбутній вчитель співвідносить також рівень складності завдань ігрової взаємодії запропонованої даною моделлю та рівнем своїх домагань. Може з'явитися протиріччя між сприйняттям суб'єктом його ігрової мети і уявленням про власні можливості. Крім того, при інструментуванні відбувається співвіднесення запропонованого даною роллю статусу в ігровій моделі і рівнем домагань на статус (реальної чи бажаної) групі або суспільстві. Дане явище також сприяє посиленню емоційної напруги. Останнє зауваження є важливим внаслідок малої емоційності початку ігрової взаємодії. Для деяких майбутніх вчителів на етапі інструментування виникають труднощі внаслідок невідповідності між власними ідеалами і цінностями студента і заданими легендою цінностями персонажа (ролі). Такі етичні протиріччя не завжди вдається подолати процедурою вибору типу ролі. Дії педагога в таких випадках можуть складатися в перемиканні уваги на функціональну сторону ігрової взаємодії, а в крайніх випадках доводиться навіть замінити роль.

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 подання інформації; встановлення первинного контакту; спільне проектування взаємодії; спільне конструювання взаємодії; управління взаємодією; здійснення впливу; завершення взаємодії), спрямованих на досягнення ігрових цілей. Ігрова взаємодія здійснюється майбутнім вчителем з певної ролі, тому в діяльності відбувається співвіднесення потенціалів спілкування і взаємодії учасника гри з певним рівнем складності завдань ігрової взаємодії, закладених в даній ролі. З іншого боку, потрапляючи в ряд проблемних ситуацій, що вимагають досить швидкого рішення, майбутній вчитель змушений співвідносити свої ідеали та цінності, свої можливості реалізовувати їх у спілкуванні і взаємодії.

Проведення нами ситуаційно-рольових ігор показує, що існують три типи студентів, які потребують «стримування». Перший тип – це студенти, що володіють прекрасними аналітичними здібностями. Вони можуть вирішити свою ігрову задачу в лічені півгодини. Другий тип – це дуже емоційні гравці, які грають азартно, шумно, на межі порушення правил. Вони можуть уявити себе героями кінобойовика і діяти у відповідності зі своїми уявленнями: бігати по ігровій території, ховатися, приставати до інших гравців, намагаючись застосувати до них заходи фізичного впливу. Третій тип – це прихильники «простих рішень». Такі гравці можуть за першу годину перестріляти половину команди, намагаючись тим самим безпосередньо досягти своєї мети. Якщо який-небудь гравець, діючи грубо і прямо, наблизився до вирішення свого завдання, то керівнику гри доводиться коригувати ситуацію в ході гри і створювати умови для корекції способів міжособистісної взаємодії студента.

7. Вербалізація ігрових відчуттів (вираз в словах) являє собою післяігрове обговорення, в ході якого учасники гри обмінюються своїми враженнями, виражають у словах ігрові відчуття. Вербалізація ігрових відчуттів слугує для «спускання пари» (зайвих емоцій, що переповнюють гравців).

Досить корисним є використання поряд зі словом відео- та аудіо-записом вербалізації. Цей матеріал виконує кілька функцій. По-перше, він дозволяє діагностувати характер взаємодії студентів, по-друге служить матеріалом для їх аналізу і рефлексії, в-третьє може бути використаний для удосконалення гри.

В якості основних форм організації вербалізації було обрано «розповідь по колу», «аукціон знань про гру», «вертушку спілкування», «конкурс бойових листків».

8. Реконструювання полягає в описовому огляд-характеристиці «подій» гри та їх сприйняття учасниками, які виникали по ходу справи труднощів, ідей, які приходили в голову. Оптимальною формою організації цього змістовного елементу є розбір двох і більше ігор, які йшли паралельно у двох групах.

Можливою представляється також організація реконструювання двох ігор, проведених послідовно в одній і тій же групі.

Вдалим методичним прийомом є схематичне зображення трьох основних етапів розгортання ситуаційно-рольової гри (початковий етап гри, кульмінація, завершення гри). Особлива увага при реконструюванні нерідко приділяється зіставленню імітації з реальною соціальною взаємодією, що сприяє її редукції в особистий і професійний досвід учасників.

9. Оцінювання ігрових дій полягає в оголошенні педагогом індивідуальних результатів гри: гравець виграв (ігрові цілі виконані), гравець був близький до перемоги (ігрові цілі виконані не повністю), гравець програв (ігрові цілі не виконані). Оцінювання складається також у визначенні самим студентом і групою найбільш характерного стилю ігрової взаємодії та стратегії поведінки в грі.

10. Рефлексія ігрових дій – це усвідомлення учасниками ігрової групи власних стереотипів взаємодії. Так як рефлексія передуює груповою оцінкою стилю взаємодії кожного учасника гри, завдання учасника полягає лише в тому, щоб висловити свою думку про співвідношення власної оцінки та оцінки групи. Можливі і рефлексія відповідності вибраного типу ролі і лінії поведінки в грі.

11. Тренінг ситуативної взаємодії являє собою відпрацювання майбутніми вчителями оптимальних способів вирішення завдань взаємодії. У тренінгах приймає участь по 15 - 20 чоловік.

Одинадцять елементів складають комплект змістовних елементів ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Сконструйований нами простір складається з блоків, змістом блоку є елементи, взяті в певній послідовності.

Якщо Перший блок має своєю метою створення позитивного настрою на ігрову діяльність, то він і складається з наступних семи елементів: індивідуальне авансування, особистісно-ігрове інформування, діяльнісно-ігрове

опробування, особистісно-ігрове орієнтування, інструментування участі в грі, рольове-ігрова взаємодія, вербалізація ігрових відчуттів.

Другий блок призначений для самодіагностики, тому він включає особистісно-ігрове інформування, діяльнісно-ігрове опробування, особистісно-ігрове орієнтування, інструментування участі в грі, рольове-ігрову взаємодію, вербалізація ігрових відчуттів, реконструювання.

Третій блок спрямований на виявлення індивідуальних проблем взаємодії і складається з дев'яти елементів: особистісно-ігрове інформування, діяльнісно-ігрове опробування, особистісно-ігрове орієнтування, інструментування участі в грі, рольове-ігрову взаємодію, вербалізації ігрових відчуттів, реконструювання, оцінювання, рефлексія ігрових дій.

Четвертий блок призначений для самовизначення майбутнього вчителя на вдосконалення себе у взаємодії, тому являє собою шість елементів: особистісно-ігрове орієнтування, інструментування участі в грі, рольове-ігрову взаємодію, вербалізація ігрових відчуттів, реконструювання, оцінювання, рефлексія ігрових дій.

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

Шостий блок має своєю метою фіксацію результатів діяльності і включає індивідуальне авансування, інструментування участі в грі, рольове-ігрову взаємодію, вербалізацію ігрових відчуттів, реконструювання, оцінювання, рефлексію ігрових дій.

Проведений повторний експеримент, де експериментальну групу склали студенти другого курсу гуманітарного факультету (19 осіб), а контрольну – студенти другого курсу фізико-математичного факультету (20 осіб) Бердянського державного педагогічного університету наочно показав, що умовами ефективного використання ситуаційно-рольової гри є: організація професійно-педагогічної рефлексії і забезпечення педагогічного змісту ситуацій

та ролей в діяльнісно-ігровому режимі. Так в контрольній групі підвищення рівня загально-педагогічної підготовки склало в середньому лише 10,0 %, тоді як в експериментальній 21,1 %.

В експериментальній групі підвищився інтерес студентів до читання педагогічної літератури, викладачами відзначалося підвищення активності і підвищення успішності з предметів психолого-педагогічного циклу в експериментальній групі.

Діагностика ефективності використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя показала наявність повного набору емпіричних ознак більше ніж у половини студентів - учасників експериментальної групи. Зокрема, методика незакінчених речень, інтерв'ю та творів продемонстрували знання у 63,2% майбутніх учителів можливостей використання ситуаційно-рольової гри у процесі загально-педагогічної підготовки, у 73,7% студентів відзначалися розгорнуті знання про власні можливості використання ситуаційно-рольової гри у процесі загально-педагогічної підготовки.

Виміри показників за діяльнісним критерієм за допомогою спостереження, аналіз методичних розробок виявили прояви активності майбутніх вчителів у використанні ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки у 73,7% учасників експериментальної групи, 68,4% – констатували самостійність при використанні ситуаційно-рольової гри як педагогічного засобу; результати використання ситуаційно-рольової гри були зареєстровані у 72% студентів.

Однак у дослідно-експериментальній роботі зустрівся ряд складнощів пов'язаних з індивідуальними особливостями майбутніх вчителів.

По-перше: акцентуації характеру майбутніх учителів знижують ефективність загально-педагогічної підготовки при використанні ситуаційно-рольової гри. Найбільшу тривогу викликали студенти з гіпертимним (2 студентів) і шизоїдним (2 студентів) типами акцентуації. Поведінка у грі гіпертимного типу характеризується нестримною активністю, нестримним

ризиком, схильністю до порушень правил гри. У таких студентів спостерігається схильність до прояву в ході гри агресивних реакцій. Для таких студентів є небезпека загатися – тобто прагнути за допомогою ігрових успіхів (реальних або уявних) піти від вирішення власних проблем.

Поведінка у грі студентів з шизоїдним типом акцентуації мало наступні особливості. Такі студенти з працею включаються в гру, намагаються не порушити, як представники першого типу, а обійти правила гри, вони, як правило мало спілкуються в грі і в основному з тими, з ким підтримують відносини і поза грою, слабо орієнтуються в комунікації і частіше програють. Для майбутніх вчителів з шизоїдним типом акцентуації найбільш складними були ситуації рефлексії діяльності, коли робота проходила за групами. Вони як правило відмовлялися, могли піти на скандал. Хоча в індивідуальному режимі з готовністю розбиралися в собі, в поведінці інших учасників діяльності, співвідносили ігровий досвід з завданнями загально-педагогічної підготовки.

Ряд студентів також в силу індивідуальних особливостей надто гостро сприймав ігрові невдачі, що вимагало спеціального психолого-педагогічного втручання.

Таким чином, було підтверджено припущення про наявність обмежень використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя:

- ефективність ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя залежить від її інтеграції з навчально-практичною та навчально-пізнавальною діяльністю майбутніх вчителів;

- на ефективність протікання процесу загально-педагогічної підготовки роблять значний вплив індивідуальні особливості майбутніх вчителів: акцентуація характеру, рівень інформованості, товарищескості в поєднанні з інтра- та екстраверсією;

- за допомогою ситуаційно-рольової гри не представляється можливим безпосередньо готувати майбутнього вчителя до організації окремих видів діяльності учнів (спортивної, трудової, художньої).

Також до обмежень ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки можна віднести те, що майбутні вчителі можуть безпосередньо використовувати цей засіб лише в роботі з підлітками і старшокласниками.

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

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

- співвідношення майбутнім вчителем своїх можливостей з вимогами процесу загально-педагогічної підготовки;

- співвідношення майбутнім вчителем свого бачення проміжних цілей і реальних проміжних результатів процесу власної педагогічної підготовки;

- співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з професійно-педагогічними вимогами.

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

- проектування і конструювання діяльнісно-ігрового простору ситуаційно-рольової гри як комплексу цілей, блоків змістовних елементів;

- опробування майбутнім вчителем різних способів і прийомів ігрової взаємодії і педагогічної діяльності;

- оволодіння майбутнім учителем загально-педагогічними знаннями, уміннями і навичками.

Діяльнісно-ігровий простір ситуаційно-рольових ігор являє собою:

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

- комплект з одинадцяти змістовних елементів (авансування, інформування, орієнтування, взаємодія, вербалізація, реконструювання, оцінювання, рефлексія, тренінг, опробування, інструментування);

– шість блоків, кожний з яких складається з семи-дев'яти змістовних елементів (підібраних і розташованих в певній логіці) і служить засобом реалізації проміжних цілей.

Отже, гіпотеза про позитивні зміни, які відбулися у рівні загально-педагогічної підготовки майбутніх вчителів в результаті використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки за наступних педагогічних умов: організації професійно-педагогічної рефлексії і забезпечення педагогічного змісту ситуацій та ролей в діяльнісно-ігровому режимі експериментально підтвердилася: рівень загально-педагогічної підготовки в експериментальній групі значно зріс.

Висновки до другого розділу

Використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки буде успішним при наступних педагогічних умов:

- організація професійно-педагогічної рефлексії;
- діяльнісно-ігрове забезпечення.

Організація професійно-педагогічної рефлексії в якості однієї з умов успішного використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя передбачає:

- співвіднесення індивідуальних здібностей, умінь і навичок взаємодії і спілкування майбутнього вчителя з правилами ситуаційно-рольової гри, принципами ігрової взаємодії;
- співвіднесення майбутнім вчителем своїх можливостей з вимогами процесу загально-педагогічної підготовки;
- співвіднесення майбутнім вчителем свого бачення проміжних цілей і реальних проміжних результатів процесу власної загально-педагогічної підготовки;
- співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з професійно-педагогічними вимогами.

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

- організацію і забезпечення функціонування комплексу ситуаційно-рольових ігор як сукупності цілей, змістовних елементів і блоків;
- забезпечення процесу включення майбутнього вчителя в комплекс ситуаційно-рольових ігор як сукупності та послідовності проміжних станів і процесів;
- апробацію різних способів і прийомів ігрової взаємодії;
- оволодіння загально-педагогічними знаннями, уміннями і навичками.

У ході дослідження було висунуто положення про маятниковий механізм протікання процесу включення майбутнього вчителя в діяльнісно-ігровий простір. Маятниковий механізм полягає в чергуванні проміжних особистісних станів і процесів: позитивні емоції очікування гри, в ході та після гри, пізнання порядку ігрових дій (до гри), впорядкована участь у грі, аналіз гри (пізнання порядку ігрових дій після гри), пізнання індивідуальних особливостей взаємодії (до гри), перевірка власних уявлень про них (у ігровий діяльності), усвідомлення власних прийомів взаємодії (проблематизація за цією підставою), індивідуальне самовизначення та його реалізація.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі в якості мети загально-педагогічної підготовки розглядається досягнення майбутнім учителем стану загально-педагогічної готовності. Загально-педагогічна готовність майбутнього вчителя являє собою складний синтез тісно взаємопов'язаних структурних компонентів. До їх числа відносимо мотиваційно-ціннісний (особистісний), когнітивний, діяльнісний та інструментальний компоненти.

Використання гри в процесі підготовки майбутнього вчителя ґрунтується на концепції соціальних проб, подієвому підході в організації педагогічного процесу, сукупності ідей про можливість подолати істотну відміну навчальних задач від задач професійної діяльності фахівця за допомогою гри.

Аналіз ряду робіт показує, що значимо при використанні гри не стільки пряма аналогія з педагогічною діяльністю, скільки її соціально-психологічний сенс. Крім того, значний дидактичний ефект досягається не тільки в процесі участі майбутнього вчителя в грі, але і при підготовці його до використання гри як педагогічного засобу.

Розглядаючи ситуаційно-рольову гру в контексті загально-педагогічної підготовки, ми визначаємо її як спеціально організовану діяльність, що складається з ситуаційно-рольових моделей взаємодії та їх позаігрового забезпечення та спрямовану на досягнення майбутнім вчителем стану включеності в процес загально-педагогічної підготовки. Ситуаційно-рольова гра як засіб загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя володіє мотиваційними, когнітивними, емоційними, інструментальними, діяльнісними потенціалами.

Встановлено, що включення в навчальний процес закладу вищої освіти ситуаційно-рольової гри сприяє гуманізації процесу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, вихованню педагога – носія нового гомоцентричного погляду на освітньо-виховний процес.

У ході дослідно-експериментальної роботи підтвердилася передбачувана нами необхідність організації професійно-педагогічної рефлексії як умови успішного використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Забезпечення педагогічного змісту ситуацій та ролей в діяльнісно-ігровому режимі передбачає проектування і конструювання діяльнісно-ігрового простору ситуаційно-рольової гри як комплексу цілей, блоків змістовних елементів.

Комплекс цілей включає в себе позитивний емоційний настрій на ситуації і ролі, самодіагностику, проблематизацію, самовизначення, діяльнісну самоперевірку самовизначення.

Діяльнісно-ігровий простір ситуаційно-рольової гри складається з шести блоків, кожен з яких призначений для реалізації конкретної мети. Змістом блоку є елементи, взяті в певній послідовності. Послідовність елементів відповідає чергуванню проміжних станів процесу включення майбутнього вчителя в ситуаційно-рольову гру.

У 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 використовують ситуаційно-рольову гру як засіб загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Перевіряючи висунуту гіпотезу, ми розробили комплексну методику діагностики змін рівня загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Дослідження передбачало порівняння результатів ефективності загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в експериментальній і контрольній групах. На етапі дослідної роботи в експериментальній групі при забезпеченні педагогічного змісту ситуацій та ролей в діяльнісно-ігровому режимі були отримані результати, що свідчать про підвищення рівня загально-педагогічної підготовки майбутніх вчителів. При реалізації комплексної

методики як в експериментальній, так і в контрольній групах кількість майбутніх учителів середнього і високого рівня підготовки збільшилася, однак зростання в експериментальній групі було значніше.

У своїй основі результати дослідження підтвердили висунуту гіпотезу і дозволили зробити наступні висновки:

1. Ситуаційно-рольова гра як засіб загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя являє собою спеціально організовану діяльність, що складається з ситуаційно-рольових моделей взаємодії та їх позаігрового забезпечення та спрямовану на досягнення майбутнім вчителем стану включеності в процес загально-педагогічної підготовки.

2. Ситуаційно-рольова гра як засіб загально-педагогічної підготовки має наступні обмеження:

– ефективність ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя залежить від її інтеграції до навчально-практичної та навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів;

– не для всіх майбутніх учителів у високій мірі ефективно протікає процес загально-педагогічної підготовки з використанням ситуаційно-рольової гри;

– за допомогою ситуаційно-рольової гри не представляється можливим готувати майбутнього вчителя до організації приватних видів діяльності учнів (трудової, спортивної та ін.) безпосередньо.

3. Використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки буде успішним при організації професійно-педагогічної рефлексії та діяльнісно-ігровому забезпеченні.

4. Методика використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки передбачає конструювання ігрового простору, що включає комплекс цілей, змістовних елементів і блоків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Москва : Прогресс , 1990. 141 с.
2. Акусок А. М. Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2009. 21 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/228/3/Akusok.pdf>.
3. Алферова Г. В. Деловая педагогическая игра как средство интенсификации профессионально-педагогической подготовки. *Резервы интенсификации при учебно-воспитательном процессе педагогического вуза*: межвуз. сб. науч. трудов. Кострома : КГПИ им. Н.А. Некрасова, 1990. С. 83-92.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Ленинград : Педагогика, 1968. 339 с.
5. Аникеева Н. П. Возможности игр, используемых в условиях педагогического вуза в формировании организаторов воспитательной работы. *Подготовка будущего учителя к работе с пионерской и комсомольской организацией*. Кострома, 1990. С. 68-76.
6. Аухадеева Л. А. Формирование коммуникативных умений у учащихся ССУЗ средствами ролевой игры : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 1994. 20 с.
7. Байбородова Л. В. Закономерности и принципы регулирования социального взаимодействия в разновозрастных группах учащихся. *Социальная адаптация учащихся: мат. междунар. симпозиума*. Ярославль : ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1995. С. 10-14.
8. Балицький О. І. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження технології винаходу нових ігор у процесі загальнопедагогічної підготовки *Наукові паці. Педагогічні науки*. 2012. Т. 36. С. 60-64. URL: <http://www.br.com.ua/referats/Pedagogica/87203.htm>.

9. Балл Г. О. Гуманістичні засади професійної педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 1994. № 2. С.3-11.
10. Беяева Л. А. Проблема понимания в педагогической деятельности : учебное пособие к спецкурсу. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 1995. 74 с.
11. Бирик С. П., Сютя Г. М. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання. Харків : Фоліо, 2006. 623 с.
12. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 440 с.
13. Бондар В. І. Дидактика : підручник для студентів вищих пед. навч. закл. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
14. Бочелюк В. Й., Бочелюк В. В. Дозвіллезнавство : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 208 с. URL: http://tourlib.net/books_ukr/bocheluk.htm.
15. Будас Ю. О. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2010. 23 с.
16. Бурлака Я. І. Проблеми загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя національної школи.. *Учитель національної школи* : тези наук.-практ. конф. Тернопіль, 1991. Т.1. С. 6-9.
17. Варій М. Й. Психологія : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 288 с.. URL: <http://books.br.com.ua/themes/7/346>.
18. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход : метод. пособ. Москва : Высш. шк., 1991. 207 с.
19. Володько В. М. Основні проблеми підготовки майбутнього вчителя. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 2. С.89-98.
20. Воронка М. І. Ділова гра як засіб підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2007. 21 с.

21. Вульфов Б. З., Харькин В. Н. Педагогика рефлексии. Москва : Магистр, 1995. 112 с.
22. Гагіна Н. В. Використання групового тренінгу в підготовці майбутніх менеджерів до конструктивного вирішення конфліктів. *Вісник Житомирського державного університету*. 2011. Вип 61. С. 65-69. URL: http://www.rusnauka.com/28_PRNT_2011/Pedagogica/5_92894.doc.htm.
23. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичні та методичні аспекти). Харків : Основа, 1998. 300 с.
24. Гусак П. М. Підготовка вчителя: технологічні аспекти. Луцьк: Вежа, 1999. 278 с.
25. Дивинская Н. А. Опыт использования интерактивных технологий обучения в формировании профессиональной компетентности студентов высших учебных заведений Украины. *Вестник ОГУ. Педагогика*. 2013. № 2 (151). С. 61-65.
26. Дівінська Н. Проблеми впровадження дидактичних ігор у навчальний процес підготовки майбутніх учителів. *Проблеми освіти: науково-методичний збірник*. 2006. № 44. С. 81-85.
27. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова. О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
28. Дука Н. А. Педагогическое проектирование как условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Омск, 1999. 250 с.
29. Емельянов Ю. Н. Дискуссионные методы в социальной психологии. Игровые методы в социально-психологической практике. Сенситивный тренинг. *Хрестоматия по социальной психологии*. Москва : Международная педагогическая академия, 1994. С. 194-212.
30. Єремеева В. М. Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2002. 24 с.

31. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева; сост. П. А. Лебедев. Москва : Педагогика, 1982. 704 с.
32. Кашницкий В. И. Формирование коммуникативной компетенции будущего учителя : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ярославль, 1996. 190 с.
33. Киливник В. М. Рольова гра як один з методів активного навчання студентів іноземній мові. *Студентський альманах*: збірник магістерських робіт. 2012. № 2. С. 176-187. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/21.pdf.
34. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. Москва : Арена, 1994. 224 с.
35. Кожушко С. П. Професійна взаємодія та її характеристики. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2013. № 38-39. С. 247-252. URL: <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2591/1/Кожушко.pdf>.
36. Кондратюк А. П. Педагогические деловые (ролевые) игры : методические разработки по предмету «Педагогика». Київ : КГПИИЯ, 1981. 19 с.
37. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Ленинград : Изд-во Ленингр.ун-та, 1970. 114 с.
38. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / пер. с польск. О. В. Долженко. Москва : Высш. шк., 1986. 368 с.
39. Куприянов Б. В., Илика А. А. Коммуникативная ситуационно-ролевая игра «Яхта». Методическая разработка. Кострома : Вариант, 1995. 56 с.
40. Лаврентьева З. И. Ситуационно-ролевая игра как средство регуляции поведения старшеклассников. *Педагогика и психология игры*. Новосибирск, 1985. С. 71-79.
41. Леванова Е. А. Готовясь работать с подростками. Москва : МПГУ, 1993. 152 с.
42. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено. Москва : Когито-Центр, 2007. 352 с.
43. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. Москва : Педагогика, 1988. 128 с.

44. Лысова Е. Б. Некоторые тенденции в подготовке учителя на Западе. *Педагогика*. 1994. № 3. С. 94-100.
45. Максименко І. Формування педагогічної техніки в майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. Вип. 38. С. 57-60. URL: <http://journal.kdpu.edu.ua/pedag/article/view/869>.
46. Мындыкану В. М. Педагогическая техника и мастерство учителя. Кишинев : Штиница, 1991. 200 с.
47. Мясищев В. Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей и социальной психологии. *Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми* : тезисы симпозиума. Ленинград, 1970. С. 114-116.
48. Немов Р. С. Психология : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Москва : Просвещение: Владос, 1995. Кн. 3.: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. 1995. 512 с.
49. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Около 57 000 слов / под. ред. Н. Ю. Шведовой. 20-е изд., стереотип. Москва : Русский язык, 1988. 750 с.
50. Освітні технології : навч.-метод. посібник / О. М. Пехота та ін. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
51. Павелків К. Теоретичні основи підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності. *Нова педагогічна думка*. 2010. № 1. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106.html>.
52. Пащенко М. І. Активні методи навчання в професійному становленні майбутнього вчителя. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : збірник наукових праць / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. Київ, 2001. Ч. 2. С. 105-10.
53. Пінська О. Л. Рольове моделювання як засіб підготовки студентів до педагогічної діяльності. *Філософсько-методологічні засади інноваційного розвитку суспільства* : матеріали міжнар. наук.-техніч. конф. 2011. С. 108-113. URL: http://ktu.edu.ua/Files/filos_stat/26.pdf.

54. Плахотнюк Н. П. Эффективность технологии подготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності засобами навчально-ігрового проектування. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4. С. 112-120. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/6781/1/11pnpetp.pdf>.
55. Плахотнюк Н. П. Класифікація навчально-ігрових проектів у підготовці майбутніх учителів до інноваційної діяльності *Педагогічний альманах* : зб. наук. пр. Херсон : РПО, 2010. Вип. 7. С. 154-161. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/6777/1/10pnpkni.pdf>.
56. Подласый И. П. Педагогика : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва : Просвещение: Владос, 1996. 432 с.
57. Рассадин Н. М. «Взаимодействие» как категория педагогики. *Вестник Костромского государственного педагогического университета им. Н. А. Некрасова*. 1996. № 1. С. 83-84.
58. Рогачев В. В. Педагогические условия включения старшеклассников в социальную деятельность : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ярославль, 1994. 18 с.
59. Рожков М. И. Социальные пробы как фактор социализации учащихся. *Ярославский педагогический вестник*. 1994. № 1. С. 16-18.
60. Сергієнко Л. Дидактична гра як засіб підвищення якості підготовки майбутніх учителів педагогічних коледжах. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2010. № 22 (209). URL: <http://www.uk.xlibx.com/4istoriya/10712-32-209-listopad-2010-2010-listopad-209-visnik-luganskogo-nacionalnogo-universitetu-imeni-tarasa-shevchenka.php>.
61. Сериков В. В. Игра и ее место в учебном процессе педагогического вуза. *Педагогика*. 1988. № 4. С. 67-70.
62. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование. *Профессиональная*

подготовка учителя в системе высшего образования. Москва : 1982. С. 14-29.

63. Словарь социально-психологических понятий / под ред. Е. С. Кузьмина, В.Е. Семенова. Ленинград : Лениздат, 1987. 143 с.
64. Спирин Л. Ф. Модели и моделирование в учебном процессе как элемент инновационной технологии. *Студенческий Меридиан КГПУ им. Н.А.Некрасова.* 1994. № 1. С. 2-3.
65. Спирин Л. Ф. Педагогика решения учебно-воспитательных задач : учебное пособие. Кострома: КГПУ имени Н.А. Некрасова, 1994. 107 с.
66. Спирин Л. Ф. Профессиограмма общепедагогическая. Кострома: КГПУ им. Н.А. Некрасова, 1995. 30 с.
67. Страздас Н. Н. Система дидактических игр как средство формирования педагогической умелости и направленности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ленинград, 1980. 22 с.
68. Тимонин А. И. Формирование готовности будущего учителя к использованию игры как педагогического средства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ярославль, 1995. 194 с.
69. Тренінгові технології навчання у практичній підготовці студентів (ділові та рольові ігри) : навч.-метод. посібник / Г. М. Азаренкова та ін. Львів : Новий світ-2000, 2012. 200 с.
70. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы. Педагогические сочинения : в 6 т. Москва : Педагогика, 1989. Т. 1. 416 с.
71. Ушинский К. Д. Проект учительской семинарии. Педагогические сочинения : в 6 т. Москва : Педагогика, 1989. Т. 2. 496 с.
72. Харченко С. Активные методы подготовки студентов к работе с пионерами и комсомольцами в школе. *Подготовка будущего учителя к работе с пионерской и комсомольской организациями.* Кострома, 1990. С. 62-68.
73. Хомуха О. Ігрові форми навчання як засіб розвитку творчої особистості. *Вивчаємо українську мову та літературу* : науково-методичний журнал. 2008. № 31. С. 8-15.

74. Цырлина Т. В., Курилова Т. Н. Школьный мир современной. Курск, 1992. 123 с.
75. Шевчук С. П., Скороходов В. А., Шевчук О. С. Интерактивні технології підготовки менеджерів : навчальний посібник. Київ : Професіонал, 2009. 232 с.
76. Шепеленко Т. Л. Формування комунікативних умінь студентів в процесі рольової гри. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. Вип. 37. С. 232-237.
77. Штепа О. Г. Рольові ігри в системі формування професійної мовленнєвої майстерності педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1996. 190 с.
78. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Київ : Вища школа, 2004. 208 с.
79. Щербань П. М. Особливості навчально-педагогічних ігор у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць ПДПУ ім. В.Г. Короленка. Полтава, 2004. Вип. 5 (38). С. 294-302.
80. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология как учебная дисциплина. *Педагогика*. 1993. № 3. С. 59-66.
81. Яблочникова І. Застосування рольових ігор у процесі фахової підготовки студентів економічних спеціальностей. *Науковий потенціал* : матеріали X міжнар. наук. інтернет-конф. URL: <http://intkonf.org/yablochnikova-i-zastosuvannya-rolovih-igor-u-protsesi-fahovoyi-pidgotovki-studentiv-ekonomichnih-spetsialnostey/>.
82. Якубовська Л. П. Рольова гра як метод навчальної діяльності на занятті з іноземної мови. *Збірник наукових праць Хмельницької Національної академії ПВУ*. 2001. № 18. С. 253-258.

Додаток А

Програма дослідно-експериментальної роботи

Пояснювальна записка.

Загально-педагогічна підготовка є ядром професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя. У дослідження цієї проблеми значний внесок внесли В.О. Слостенін, Л.Ф. Спірін, Н.В. Кузьміна, О.А. Абдулліна та ряд інших вчених педагогів. Ними обґрунтовано зміст, розглянуто засоби загально-педагогічної підготовки. В той же час потреби практики обумовлюють пошук і розробку нових, нетрадиційних підходів до організації процесу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. У цій роботі важливе місце, на наш погляд, займає ситуаційно-рольова гра.

Базуючись на сучасних концепціях «соціальних проб», «професійно-педагогічної рефлексії»; результатах досліджень В.В. Рогачова, А.І. Тімоніна та інших, ми приходимо до висновку, що сутність ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя полягає в забезпеченні досягнення майбутнім вчителем стану включеності в процес загально-педагогічної підготовки на основі з'єднання ситуаційно-рольових моделей взаємодії і позаігрової діяльності студентів – майбутніх вчителів.

Аналіз даного різновиду ігор в теорії і на практиці дозволив нам виявити мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, емоційний та інструментальний потенціали ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Тому в якості наступного кроку ми визначаємо експериментальну перевірку ефективності використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Метою роботи є перевірка наступної гіпотези: ситуаційно-рольова гра може використовуватися як засіб загально-педагогічної підготовки при наступних умовах: організація професійно-педагогічної рефлексії; забезпечення педагогічного змісту ситуацій та ролей в діялісно-ігровому режимі.

Завдання:

1. Перевірка припущення: Використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя підвищує рівень загально-педагогічних знань, умінь, навичок, сприяє формуванню суб'єктивної значущості процесу і результатів навчання, прояву самостійності, активності у професійній освіті.

2. Перевірка припущення: Реалізація педагогічних умов: організація професійно-педагогічної рефлексії; забезпечення педагогічного змісту ситуацій та ролей в діяльнісно-ігровому режимі забезпечує ефективність використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

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

Етапи дослідно-експериментальної роботи

Завдання першого етапу:

- 1) визначити рівень загально-педагогічної підготовки студентів експериментальної і контрольної груп до дослідно-експериментальної роботи;
- 2) зафіксувати зміни цього рівня в процесі використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя;
- 3) визначити критерії ефективності використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Зміст діяльності етапу: проведення програми: «Ситуаційно-рольова гра як педагогічний феномен» для учасників експериментальної групи.

Методи діагностики. Дослідження рівня загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя: аналіз усних відповідей на семінарах, тестування (визначення знань основних психолого-педагогічних понять і категорій), рішення педагогічних завдань; анкета «Аналіз моїх професійних обмежень», самодіагностика, якісний аналіз змісту читання майбутніх учителів, аналіз

продуктів діяльності, проєктивна методика «Мій професійний ріст», модифікований Н. Барабошіною тест Розенцвейга.

Дослідження ефективності ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя: спостереження за ігровою діяльністю студентів, метод експертних оцінок.

Завдання наступного етапу: перевірка ефективності використання ситуаційно-рольової гри як засобу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя при реалізації педагогічних умов: організація професійно-педагогічної рефлексії; забезпечення педагогічного змісту ситуацій та ролей в діяльнісно-ігровому режимі.

Зміст діяльності другого етапу: проведення ситуаційно-рольових ігор: «Яхта», «Пором», «Хмарочос» з експериментальною групою студентів.

Методи дослідження: аналіз усних відповідей на семінарах, тестування (визначення знань основних психолого-педагогічних понять), розв'язання педагогічних задач, спостереження, анкетування, аналіз читання студентів.

Додаток до програми дослідження (наводиться у скороченні)

Методики виміру рівня загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя за когнітивним критерієм

За результатами включеного спостереження за навчальним процесом експертів пропонувалося визначити ступінь вираженості когнітивного критерію загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Інструкція: перед Вами бланк, що містить перелік показників ступеня вираженості когнітивного критерію загально-педагогічної підготовки студента. Для нас дуже цінною є Ваша думка з цього питання, тому просимо Вас зберегти об'єктивність в оцінці студента.

Процедура не складна, спочатку напишіть в бланку прізвище студента, якого Ви оцінюєте, потім прочитайте весь перелік показників і обведіть ті з них, які, на Ваш погляд, притаманні оцінюваному студенту.

Бланк експертної оцінки

П.І.П. студента _____

1. Повнота відповіді на заняттях
2. Володіння понятійним апаратом
3. Активність, зацікавленість у процесі навчання
4. Самостійність у набутті загально-педагогічних знань
5. Вміння використовувати приклади при усних відповідях
6. Професійна ерудиція.

П.І.П. експерта _____

Дата проведення _____

Тест на визначення знань основних психолого-педагогічних понять і категорій

Проводиться в два етапи: на першому інструкція передбачає написати всі відомі психолого-педагогічні поняття. Потім відбираються ті, що найбільш часто зустрічаються. Студентів просять дати характеристику 7-10 термінам.

Вимір показників проводиться методом експертної оцінки. В якості експертів передбачаються викладачі.

Для виміру діяльнісного критерію:

Бланк аналізу читання студентів

Всього прочитано книг

З них з педагогіки і психології: 1) за завданням викладача; 2) самостійно

Здатність викласти основні положення прочитаного

Методика дослідження ефективності використання ситуаційно-рольової гри за діяльнісним критерієм

Бланк самооцінки ігрової діяльності майбутнього вчителя.

1. Склав план ігрових дій: так ні
2. Цілеспрямовано збирав інформацію: так ні

- | | | |
|-----------------------------------------|-----|----|
| 3. Був досягнутий успіх у переговорах: | так | ні |
| 4. Успішно керував взаємодією: | так | ні |
| 5. Успішно здійснював впливу: | так | ні |
| 6. Адекватно аналізував ситуацію: | так | ні |
| 7. Успішно встановив первинні контакти: | так | ні |
| 8. Виконав ігрове завдання: | так | ні |

Бланк спостереження за діяльністю студентів у ході ситуаційно-рольової гри.

- | | | | |
|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|---------|
| 1. Активність гравця: | висока, | середня, | низька. |
| 2. Стиль взаємодії: | той, що змагається,
той, що співпрацює,
той, що пристосовується,
компромісний,
той, який уникає. | | |
| 3. Результативність взаємодії: | висока, | середня, | низька. |
| 4. Використання ігрових засобів: | так | ні | |
| 5. Осмисленість ігрової взаємодії: | ігрові дії випадкові,
є логіка в ігрових діях,
ігрові дії осмислені. | | |
| 6. Дотримання правил гри: | без порушень,
окремі порушення,
грубі порушення. | | |
| 7. Самостійність: | повна,
часткова,
відсутність самостійності. | | |

Додаток Б

Програма «Ситуаційно-рольова гра як педагогічний феномен»

Учасники: студенти другого курсу спеціальності «Історія», гуманітарного факультету Бердянського державного педагогічного університету.

Мета програми: забезпечення включеності майбутніх вчителів у процесі загально-педагогічної підготовки засобами ситуаційно-рольової гри.

План роботи.

1 заняття. Тема: Феномен ситуаційно-рольової гри.

Мета: Включення майбутніх вчителів у ігрову діяльність

– відкриття програми «Ситуаційно-рольова гра як педагогічний феномен»;

- робота по групах: знайомство, діагностика, тренінг «Покер»;
- загальна вступна та правила ситуаційно-рольової гри «Вертушка»;
- індивідуальні вступні;
- мала ситуаційно-рольова гра «Яхта»;
- вербалізація ігрових відчуттів за групами;
- лекція «Ігрова взаємодія: структура, алгоритм, стилі»;
- діагностика;
- вправа «Що в імені тобі моєму...»;
- підбиття підсумків заняття.

2 заняття. Тема: Алгоритми ігрової взаємодії.

Мета: Забезпечення включеності учасників програми в діяльнісно-ігровий простір ситуаційно-рольових ігор.

- бесіда (типологія ролей), правила ситуаційно-рольової гри «Паром»;
- заяву на ролі;
- загальна вступна;
- ситуаційно-рольова гра «Паром»;

- вербалізація ігрових відчуттів;
- аналіз гри по групам;
- рефлексія по групах, заяви на ролі;
- діагностика;
- загальна вступна ситуаційно-рольової гри «Королівська рада»;
- індивідуальні вступні;
- підбиття підсумків заняття.

3 заняття. Тема: Технологія проведення ситуаційно-рольових ігор.

Мета: включення майбутніх вчителів у процес загально-педагогічної підготовки

- бесіда «Алгоритми ігрового успіху»;
- ситуаційно-рольова гра «Королівська рада»;
- вербалізація ігрових відчуттів;
- реконструювання;
- рефлексія, діагностика;
- лекція «Технологія проведення ситуаційно-рольової гри»;
- консалтинг груп «Педагогічна техніка проведення ситуаційно-рольових ігор»;
- тренінг з риторики.

4 заняття. Тема: Педагогічне забезпечення комплексу ситуаційно-рольових ігор.

Мета: Забезпечення включеності майбутніх вчителів у процес загально-педагогічної підготовки.

- лекція: «Педагогічні умови використання ситуаційно-рольових ігор у роботі зі старшокласниками»;
- семінар «Засоби реалізації педагогічних умов використання ситуаційно-рольових ігор»;
- лекція «Педагогічне управління комплексом ситуаційно-рольових ігор»;

- практичне заняття «Рольове моделювання», діагностика;
- підбиття підсумків дня.

5 заняття. Тема: Індивідуальні потенціали студента як педагога-організатора.

Мета: Включення студентів у процес підготовки до педагогічної діяльності.

- лекція «Стили педагогічного спілкування»;
- комунікативний тренінг;
- рефлексія-інтраспекція;
- лекція «Ігрове моделювання»;
- практичне заняття «Ігрове моделювання»;
- правила, загальна вступна ситуаційно-рольової гри «Хмарочос»;
- індивідуальні вступні;
- ситуаційно-рольова гра «Хмарочос»;
- підбиття підсумків роботи.

Додаток В

Протоколи проведення ситуаційно-рольових ігор

В.1. Протокол проведення ситуаційно-рольової гри «Яхта»

Мета проведення: дослідження сукупності і послідовності проміжних психологічних станів і процесів включення майбутнього вчителя в ситуаційно-рольову гру як компонент загально-педагогічної підготовки.

Методики, використані в ході дослідження: включене спостереження за студентами під час гри; груповий аналіз; анкетування.

Хід роботи:

- пояснення загальних правил гри;
- загальна вступна;
- індивідуальні вступні;
- підготовка приміщення до гри, видача інструментарію;
- початок гри;
- закінчення гри;
- аналіз гри.

Ситуаційно-рольова гра (модель) «Яхта» передбачала прояв лідерських якостей та умінь взаємодії в групі.

Перед студентами на цю гру були поставлені тільки ігрові завдання.

Включене спостереження показало наявність трьох груп студентів:

Представники першої групи досягали успіху за допомогою психологічного тиску на інших гравців, шантажу.

До другої групи належать студенти, які на початку гри відчували розгубленість, не могли спланувати власні ігрові дії.

Ті студенти, які склали третю умовну групу відразу вступили в ігрову взаємодію, вели її в достатній мірі впевнено, рідко зверталися за допомогою, діяли результативно, досягали своїх цілей без ажітажу.

Представники двох перших груп відчували труднощі у пошуку вдалих ігрових ходів і способів рішення ігрових завдань. Учасники на післягравому обговоренні виправдовували свої дії принциповим розходженням їхньої поведінки в ігрових і життєвих ситуаціях.

Спочатку запланований нами аналіз гри не вдався, так як учасники її занадто емоційно розповідали про свої дії і переживання у грі. Всі спроби перевести обговорення в площину професійної підготовки викликали з боку студентів здивування.

Анкетування проводилося з питання: Що б я хотів(а) запитати, дізнатися уточнити у організатора гри після її закінчення?

Питання, які сформулювали студенти, стосувалися методики проведення, особистого успіху (неуспіху) у грі.

Загальні висновки:

Успішність використання гри визначається:

- наявністю у майбутнього вчителя особистісно-професійних смислів участі в ігровій діяльності;
- наявністю особливих правил участі в ігровій діяльності (використання гри як засобу власної загально-педагогічної підготовки);
- інтеграцією змісту ігрової діяльності і змісту загально-педагогічної підготовки.

Проведення гри показало, що учасники переживають після закінчення гри сильне емоційне збудження, яке спочатку перешкоджає аналізу ігрових подій.

В.2. Протокол проведення ситуаційно-рольової гри «Пором»

Мета проведення: дослідження сукупності і послідовності проміжних психологічних станів і процесів включення майбутнього вчителя в ситуаційно-рольову гру як компонент загально-педагогічної підготовки.

Методики, використані в ході дослідження: аналіз відео записів, експертне оцінювання, самодіагностика.

Хід роботи:

- пояснення загальних правил гри,
- загальна вступна,
- індивідуальні вступні,
- підготовка приміщень до гри, видача інструментарію,
- початок гри,
- закінчення гри, вербалізація ігрових відчуттів,
- процес аналіз.

Перед грою багато студентів задавали питання про правила успішної взаємодії в грі. Виходячи з потреб учасників була проведена бесіда про правила і порядок вирішення ігрових завдань. В ході обговорення виникло положення про «красиву» гру. Під цим майбутні вчителі стали розуміти ігрові дії, що відповідають нормам і правилам міжособистісного спілкування, а також суворе дотримання рольових приписів. На післягравій бесіді майбутні вчителі зазначали, що перед другою грою не було такого емоційного підйому, як перед першою і тому бажання грати значно поменшало.

І після закінчення цієї гри, під час обміну враженнями від неї, студенти висловлювали думку про те, що багато хто намагалися грати «красиво», а це забирало час, знижувало відчуття причетності, зацикливало на невдачах. Багато студентів були стурбовані виконанням правил гри, ретельним дотриманням умов. Дане положення привело нас до ще одного висновку:

Успішність включення в ігрову діяльність визначається позитивним емоційним очікуванням ігри і позитивними емоційними переживаннями в процесі її.

В.3. Протокол проведення ситуаційно-рольової гри «Хмарочос»

Мета проведення: створити умови для включення студентів у процесі загально-педагогічної підготовки.

Методики, використані в ході дослідження: спостереження за студентами під час гри; груповий аналіз; анкетування.

Хід роботи:

– бесіда «Потенціали ситуаційно-рольової гри в загально-педагогічній підготовці майбутнього вчителя».

– вправи на опробування індивідуальних способів розв'язання завдань ігрової взаємодії.

– орієнтування (вироблення кожним учасником індивідуальних цілей участі в ситуаційно-рольовій грі).

– пояснення загальних правил гри;

– загальна вступна;

– індивідуальні вступні;

– підготовка приміщення до гри, видача інструментарію;

– початок гри;

– закінчення гри, вербалізація ігрових відчуттів;

– реконструювання;

– індивідуальні консультації.

Ситуаційно-рольова гра «Хмарочос» орієнтована на індивідуальну тактику вирішення завдань ігрової взаємодії.

Питання анкети: Що значить підготуватися до гри? Що означає підготувати до гри старшокласників? Що важливо, на ваш погляд, враховувати під час проведення гри? Що необхідно зробити після гри?

Відповіді на перше питання:

– представити міжособистісні відносини в групі,

– з'ясувати правила гри, початок і фінал, довести до гравців загальну вступну, визначити час, місце, зібрати інвентар, виявити в групі лідерів;

– дізнатися і зрозуміти сюжет, правильно розподілити ролі, визначитися в педагогічних цілях гри, правильно викласти ввідну інформацію, створити інтерес до гри, зібрати ігровий інструментарій, створити ігрову обстановку, визначити потрібний тон спілкування, пояснити правила гри;

– 1,5-2 години посидіти і обдумати все, що пов'язано з моїм персонажем, і по можливості скласти план дій, прорахувати можливі ходи;

– чітко знати правила гри, правильно розподілити ролі, чітко провести виклад загальної та індивідуальних легенд, налаштувати на гру, зібрати ігрові засоби.

Відповіді на друге запитання:

– дізнатися взаємини в групі, розподілити ролі, визначити мету гри;
 – пояснити навіщо взагалі ця гра;
 – створити емоційний настрій на гру, ознайомити з правилами, зацікавити грою, допомогти спланувати і розпочати ігрові дії, підбадьорити сором'язливих;

– не знаю, досвіду мало;

– дати цільову установку на мить;

– пояснити, що таке мить, пояснити, що від них потрібно.

Відповіді на третє питання:

– якщо гра не йде, організатор повинен втручатися, не повинно бути організаторських прорахунків, організатор має бути неупереджений,

– не квапити події на початку, задати тон спілкування, усувати спори і розбіжності,

– зробити так, щоб гра не «вісла», щоб гра не переходила в хаос, забезпечити дотримання правил.

Відповіді на четверте питання:

– необхідний аналіз гри,

– потрібен докладний аналіз,

– загальний і індивідуальний аналіз подій гри, вислухати поради, зауваження та пропозиції,

– провести аналіз і рефлексію.

– спочатку виплеск емоцій, а на наступний день аналіз.

Після третьої гри багато студентів стали відчувати потребу в індивідуальних бесідах-консультаціях, що стосуються особистих і професійних проблем. Крім того, в процесі аналізу ходу і результатів цієї гри розмова досить

часто переходила на осмислення питань типу: «Що дає нам в плані професійної підготовки участь в ситуаційно-рольових іграх?»

Загальні висновки:

В процесі ситуаційно-рольової гри умовою ефективності є чергування ігрових ситуацій з рефлексією.

Ігрові ситуації забезпечують рефлексію матеріалом, а рефлексія дозволяє здійснити перенесення ігрового досвіду в соціальний.

Після третьої гри позиції майбутніх вчителів розрізняються: «учасник гри», «організатор ігри», «педагог-організатор».