5. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер,1997. – 434 с.

6. Милтс А. А Гармония и дисгармония личности / А. А. Милтс. – М. : МГУ, 1990. – 276 с.

7. Мотков О. И. Психологическая гармония / О. И. Мотков. – М. : Наука, 2000. – 121 с.

8. Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности / Л. Н. Собчик // — М. : Ин-т практ. психологии, 1998. – 512 с.

Рецензенти: к. психол. н. Приходько І.І., к. психол. н. Попова Г.В.

УДК: 159.9:37.0

Гордієнко-Митрофанова І.В., *магістр англійської філології, кандидат філософських наук, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, м. Харків*

ІГРОТЕХНІЧНІ ЗНАННЯ: ЗМІСТ І ХАРАКТЕРИСТИКА (ПРОЦЕДУРНІ Й ЦІННІСНО-ЗМІСТОВНІ)

Стаття присвячена характеристиці ігротехнічних знань як основи для формування ігротехнічної компетентності вчителя молодшої й середньої школи, який активно використовує в своїй педагогічній практиці дидактичні ігри, зокрема ігри-маніпулятиви. Групи знань визначено з позиції компетентнісного підходу: предметні знання, суб'єктні, процедурні й ціннісно-змістовні. В даній роботі розглянуто процедурні знання (знати, як застосовувати й використовувати дидактичні ігри взагалі й дидактичні ігри-маніпулятиви зокрема) й ціннісно-змістовні знання (знати, для чого й чому слід використовувати дидактичні ігри взагалі й дидактичні ігри-маніпулятиви зокрема).

Ключові слова: дидактичні ігри, ігри-маніпулятиви, ігротехнічні знання, ігротехнічна компетентність.

Статья посвящена характеристике игротехнических знаний как основе для формирования игротехнической компетентности учителя младшей и средней школы, который активно использует в своей педагогической практике дидактические игры и, в частности, игры-манипулятивы. Группы знаний определены с позиции компетентносного подхода: предметные знания, субъектные, процедурные и ценностно-смысловые. В данной работе рассмотрены процедурные (знать, как применять и использовать дидактические игры вообще и игры-манипулятивы в частности) и ценностно-смысловые (знать, зачем и почему следует использовать дидактические игры вообще и игры-манипулятивы в частности) знания.

Ключевые слова: дидактические игры, игры-манипулятивы, игротехнические знания, игротехническая компетентность.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми стимулювання й розвитку пізнавальної і творчої активності школярів в умовах сучасної освітньої парадигми спричиняє звернення вчителів до активних методів навчання. Серед останніх провідна роль належить ігровим технологіям, оскільки з позиції

технологічного підходу в структуру гри входять засоби активізації й інтенсифікації діяльності учнів, а мотивація ігрової діяльності забезпечується її добровільністю, можливостями вибору й елементами змагання, задоволенням потреби особистості в самоствердженні й самореалізації (за Г.К. Селевком). Вагомої значущості ігрові технології набувають у початкових класах, оскільки перехід від дошкільного віку до шкільного є одним зі зламних моментів у психічному розвитку дитини: якщо провідна діяльність дошкільника – ігрова, у школяра вона має стати навчальною, яка висуває до нього принципово нові вимоги в порівнянні з ігровою. Дидактичні ігрові технології здійснюють перехід від однією провідної діяльності (ігрової) до іншої (навчальної) якомога «безболісним» (за Н.Ф. Тализіною), створюючи позитивну емоційно-психологічну атмосферу занять і забезпечуючи сприятливі умови для формування пізнавальної мотивації.

Успішне використання дидактичних ігор у навчально-виховному процесі передбачає професійну та особистісну готовність учителя до навчально-ігрової діяльності, сформованість ігротехнічної компетентності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На підставі аналізу досліджень І.О. Зимньої з проблеми соціальної компетентності, її компонентів і дескрипторів, а також напрацювань фахівців з питань безпосередньо ігротехнічної компетентності, – А.О. Вербицького, Г.К. Селевка, Н.В. Борисової, В.П. Бугріна, А.П. Панфілової, І.А. Комарової, Н.Г. Здорикової, О.В. Земцової та інших, – дозволили автору визначити певні критерії ігротехнічної компетентності й надати їх змістовну характеристику в попередніх публікаціях [1-2]. Серед критеріїв ігротехнічної компетентності вчителя, який застосовує в навчальному процесі дидактичні ігри взагалі й ігри-маніпулятиви зокрема [3], особливе місце відводиться ігротехнічним знанням («володіння вчителем ігротехнічними знаннями»), оскільки саме знання є основою для формування ігротехнічних умінь. Автором було визначено певні групи ігротехнічних знань, спираючись на сучасну класифікацію знань Ю.В. Фролова й Д.О. Мохотіна [4]: *предметні знання* (знати, що таке дидактичні ігри взагалі й дидактичні ігри-маніпулятиви зокрема); *суб'єктні знання* (психолого-педагогічні знання про ідеальний сукупний суб'єкт навчально-ігрової діяльності); *процедурні знання* (знати, як застосовувати й використовувати дидактичні ігри взагалі й дидактичні ігри-маніпулятиви зокрема; *ціннісно-змістовні знання* (знати, для чого й чому слід використовувати дидактичні ігри взагалі й дидактичні ігри-маніпулятиви зокрема).

Метою даної статті є змістовна характеристика системи ігротехнічних знань учителя початкової й середньої школи в умовах здійснення навчально-ігрової діяльності на основі дидактичних ігор-маніпулятивів.

Виклад основного матеріалу. Основу ігор-маніпулятивів складає предметний навчальний матеріал – *маніпулятиви*, який передбачає ручні дії з ним – маніпуляції (звідси й походить назва), в ході яких залучається тактильна пам'ять учнів, яка притаманна більшості школярів молодших і середніх класів і яка здебільшого нехтується вчителями; активізується кінестетично-дотикова когнітивна модальність учнів, яка в більшості молодших школярів є розвинутою, але не активованою в навчанні; забезпечується засвоєння матеріалізованої форми дії. Перш за все, особливість ігор-маніпулятивів у порів-

нянні з іншими предметними іграми визначається засвоєнням матеріалізованої форми дії. Для учнів початкової, а також середньої (першої ланки) школи це дуже важливо, тому що для них матеріалізація дії має бути по можливості якомога повнішою, охоплюючи не тільки об'єкт, з яким діє учень, а й інші складові дії. Недостатність матеріалізації часто призводить до зниження успішності роботи учнів, до труднощів засвоєння (за П.Я. Гальперіним, І.О. Зимньою, Н.Ф. Талізіною). Застосування ігор-маніпулятивів у навчальному процесі загальноосвітньої школи потребує від учителів сформованості певних знань і вмінь.

У попередніх працях автора розкрито предметні й суб'єктні знання, в даній роботі схарактеризовано процедурні й ціннісно-змістовні знання, а також на основі аналізу значного масиву наукових джерел з проблем, що охоплюють спектр питань з процедурних і ціннісно-змістовних знань, відібрано й наведено певні праці в межах психолого-педагогічної галузі, з якими доцільно й корисно ознайомитися вчителям з метою успішного застосування й використання в навчальному процесі дидактичних ігор взагалі й ігор-маніпулятивів зокрема, які наведено нижче.

Процедурні знання (знати, як застосовувати й використовувати дидактичні ігри взагалі й дидактичні ігри-маніпулятиви зокрема) передбачають:

1. *Педагогічно-психологічні знання про ігротехнічну діяльність як особливий вид педагогічної організаційно-управлінської діяльності,* а саме *знання базових умінь педагога (проектувальних, конструктивних, організаторських, комунікативних, гностичних, а також спеціальних ігротехнічних умінь),* які розкрито в роботах Н.В. Кузьміної «Очерки психологии труда учителя» (1967), «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения» (1990), А.П. Панфілової «Методы стимулирования критического и творческого мышления в учебном процессе», в роботі «Методологические и методические аспекты последипломного образования» (1997), «Инновационные педагогические технологии: Активное обучение» (2011), Н.В. Борисової «Подготовка тьюторов. Игротехника в деятельности тьютора: размышления и опыт исследования» (2003).

2. *Психолого-педагогічні знання про професійно-педагогічні позиції й ігрові ролі, які займає й виконує вчитель у процесі навчально-ігрової діяльності, й знання про педагогічні задачі, що розв'язує вчитель під час організації дидактичних ігор взагалі й ігор-маніпулятивів зокрема,* які схарактеризовано в працях І.О. Зимньої «Педагогическая психология» (2005), В. Леві «Искусство быть другим» (1980), А.К. Маркової «Психология труда учителя» (1993), «Психология профессионализма» (1996), Г.А. Цукерман «Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников?» (Вопросы психологии, 1998, №5), А.П. Панфілової «Игровое моделирование в деятельности педагога» (2006), а саме знання щодо:

- *соціальних ролей і статусно-позиційних якостей учителя,* спектр яких відображено І.О. Зимньою в схемі рольового репертуару, за В. Леві.

І.О. Зимня в численних своїх працях підкреслює важливість пластичності й легкості зміни вчителем соціальних ролей (ролі вчителя, порадника, друга, батька тощо), готовності прийняти позицію дитини. Дослідниця склала схему рольового репертуару вчителя, за В.Леві [5, С. 162]. Сам В. Леві заува-

жує, що «роль учителя зрозуміла, визначена, однозначна, але … скільки вона містить в собі ролей прихованих, неявних. До якої безлічі інших має спорідненість, тяжіння» [6, С. 77]. Верхня межа ролі «Вчитель» проходить, за В. Леві, по ролях: «просвітитель, лікар, вчений, проповідник». Нижня – «довідковий агент, дресирувальник, блазень, екзекутор» [6, С. 78];

- *професійних педагогічних позицій учителя.*

Професійні психологічні позиції, за А.К. Марковою, відповідають різним позиціям учителя, які визначаються як «стійкі системи ставлень учителя (до учня, до себе, до колег), що визначають його поведінку» [7, С. 8; 8, С. 195-196]. Внутрішній зв'язок понять «педагогічна спрямованість», «педагогічна центрація» й «педагогічна позиція» дозволяє говорити про їхню загальну співвіднесеність з педагогічними діями, вміннями. Через це сукупність професійно-педагогічних дій завжди виявляє позиції (центрації, спрямованості), й навпаки, педагогічні вміння репрезентують як саму особистість учителя, так і його діяльність і взаємодію з учнями;

- *ігрових ролей учителя.*

Узагальнення праць з питань ігрового моделювання (А.П. Панфілова, Т.А. Крівко-Апінян та інші) й розвивального навчання (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, Г.А. Цукерман та інші), а також досвід щодо впровадження ігор-маніпулятивів у навчальний процес надало підстави для висновку, що успішна організація дидактичних ігор-маніпулятивів здійснюється вчителем через реалізацію ним професійних психологічних позицій «гуманіста», «творця-дослідника» (поєднання двох ролей, змістовно співпадає з «творцем» і «дослідником», за А.К. Марковою) й «психолога» (поєднання двох ролей, змістовно співпадає з «діагностом» і «самодіагностом», за А.К. Марковою) та ігрових ролей «тренера», «запасного гравця/ гравця» та «арбітра»;

- *педагогічних задач, адекватних навчально-ігровій діяльності, які співвідносяться з педагогічними задачами, що розв'язує вчитель розвивального навчання.*

Педагог розвивального навчання, за Г.А. Цукерман, розв'язує наступні педагогічні задачі: а) створити ситуацію, в якій дитина розкриває своє власне, як правило, ненормативне, уявлення щодо явища, яке обговорюється; наявність інших уявлень, інших точок зору; недостатність свого уявлення для розв'язання нового завдання або для відстоювання власної думки; б) надати дитині інструмент для утримання й аналізу чуттєво-невловимої абстракції до її вербального опису; цим інструментом є схеми, знаково-символічні засоби, що описують як предмет вивчення, так і спосіб його перетворення; в) зробити завдання значущим, для цього питання має бути поставлено не вчителем, а дітьми. Перехід від стосунків «учитель, який питає, – учень, який відповідає,» до стосунків «учень, який питає, – учитель, який допомагає дитині сформулювати своє питання й знайти на нього відповідь,» – ось головна умова виховання молодшого школяра як суб'єкта навчальної, а не виконавчої діяльності. Найбільш трудна педагогічна задача вчителя, що будує саме навчальну діяльність, – це задача самозмінення: педагог мусить подолати стійку ілюзія, що дитина вчиться, коли знаходить правильні відповіді на питання вчителя. Дитина вчиться, коли запитує сама, сама висуває гіпотези щодо невідомого й прагне перевірити їх (наприклад за допомогою вчителя) [9, С. 73].

До педагогічних задач, адекватних навчально-ігровій діяльності, що розв'язує вчитель під час організації дидактичних ігор-маніпулятивів у навчально-виховному процесі, віднесено такі: *постановка ігрового завдання й регламентація спільної діяльності учасників навчально-ігрового процесу, розв'язання «ігро-навчального»* й *аналізу навчально-ігрового завдання.* Навчально-ігрові завдання стосуються різних складових навчально-ігрового матеріалу та дії з ним. Їх зміст співвідноситься з педагогічними задачами, які розв'язує вчитель розвивального навчання, що «бачить в дитині не tabula rasa, а людину, з якою належить домовлятися про загальні підстави спільної дії» (Г.А. Цукерман). Кожній педагогічній задачі відповідає своя психологічна позиція й ігрова роль, у яких учитель випрацьовує внутрішньо прийнятну форму поведінки, схему навчальної взаємодії й лінії співпраці, характер педагогічного спілкування й способи навчально-ігрової діяльності. Таким чином, педагогічні задачі виступають для вчителя механізмом побудови навчально-ігрової діяльності на основі ігор-маніпулятивів і особливою формою «входження» в навчально-ігровий процес як його самого, так і учня.

3. *Психолого-педагогічні знання про учня як суб'єкта навчально-ігрової діяльності рефлексивної спрямованості* подано в дослідженнях І.О. Зимньої, А.К. Маркової, Г.А. Цукерман, В.І. Слободчиковим «Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте» (Вопросы психологии, 1990, №3), а саме знання щодо:

- *побудови продуктивної співпраці учня з різними суб'єктами ігрової взаємодії.*

Продуктивна навчальна взаємодія характеризується усвідомленістю й цілеспрямованістю взаємних дій учителя й учня й припускає дієву навчальну співпрацю, що включає такі лінії, як «учитель – учень (учні)», «учень – учень у парах (діадах) і в трійках (тріадах)», «загальна групова взаємодія учнів у всьому навчальному колективі, наприклад, у мовній групі, в цілому класі», «учень з самим собою», а також демократичний стиль спілкування. Вчитель із демократичним стилем спілкування, за А.К. Марковою, розглядає учня як рівноправного партнера спілкування, «колегу в сумісному пошуку знань» (за І.О. Зимньою). Він залучає учнів до прийняття рішень, ураховує їх думки, заохочує самостійність суджень, ураховує не тільки успішність, а й особистісні якості учнів. Методами впливу з боку вчителя є спонукання до дії, порада, прохання;

- *визначальної рефлексії молодшого школяра,* що, за В.І. Слободчиковим, визначається як індивідуальна здатність учня встановлювати межі власних можливостей, знати, що я знаю (вмію) й чого не знаю (не вмію), й виявляється в предметних діях школяра як уміння вчитися новим умінням, у спілкуванні – як уміння побачити різницю поглядів, у самосвідомості – як цікавість до самозмінення [10, С. 25-34];

- *суб'єктних характеристик учня:* навчальна мотивація, свідомість, ініціативність, включеність у завдання, самостійність, здатність до аналізу власної діяльності.

Ціннісно-змістовні знання (знати, для чого й чому слід використовувати дидактичні ігри взагалі й дидактичні ігри-маніпулятиви зокрема) передбачають:

1. *Знання вимог до ігрової культури*, а саме знання щодо:

- *принципів психологічної безпеки формування ігрової культури*, що розкриті в праці С.В. Григор'єва «Социальная экология и психологические проблемы игросферы современного мира детства» (2004) .

Широке розповсюдження й застосування ігрових технологій необхідно розглядати в загальному контексті *психологічної безпеки розвитку ігросфери* й формування ігрової культури особистості - відзначає російський учений С.В. Григор'єв. Це пов'язано з тим, що гра моделює соціальну реальність і підлягає переосмисленню в контексті соціальності як такої, осмислюється як фундаментальний феномен людського буття, а ідея ігрової процесуальності екстраполюється на соціально-культурну сферу в цілому. Проблема психологічної безпеки ігрових дій вимагає спеціальної уваги до *екології ігросфери особистості*, оскільки в наш час гра інтерпретується як психолого-педагогічна модель загальної ситуації розвитку реальної особистості в реальних умовах, а також формування індивідуальної та колективно-групової суб'єктивності вже не тільки в ігрових, але й в навчальних, трудових, суспільно-корисних видах діяльності на просторах соціальної комунікації [11]. У будь-якій дидактичній грі необхідно робити акцент не тільки на формуванні навичок, умінь і засвоєнні нових знань, але також на формуванні духовно-моральних цінностей і особистісних розумінь, формуванні в учнях внутрішньо-особистісних орієнтирів і певної ієрархії у відносинах зі світом і з собою на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій. В цій системі відліку мета духовно-морального виховання полягає у формуванні емоційно-мотиваційної сфери особистості за умови дотримання вимоги врахування *екології особистості, яка грає;*

- *здоров'ящадних критеріїв навчального заняття й показників задоволеності учасників навчально-ігрового процесу,* які розкрито в працях Л.Г. Татарнікової «Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития» (1997), О.Д. Лівшіца «Диагностика умственной работоспособности и утомления детей и подростков в процессе учебной деятельности» (1998), Т.В. Ахутіної «Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально–ориентированный поход» (Школа здоровья, 2000, Т.7, №2), Н.Н. Куіджі «Валеология: Пути формирования здоровья школьников» (2000), І.Г. Резвих та Г.А. Клюєвої «Некоторые аспекты диагностического обеспечения здоровьесберегающего учебного занятия» (2003).

У дослідженнях сучасних вчених недопустимість сильних та виражених форм стомлюваності розглядається як найважливіший критерій здоров'ящадних властивостей навчального заняття. Головними критеріями, відповідно до яких педагогічну технологію можна вважати здоров'ящадною, є наступні: забезпечення навчальної мотивації; побудова навчання з урахуванням вікових закономірностей психофізіологічного розвитку учнів; недопустимість сильних та виражених форм стомлюваності.

Для комплексної оцінки стомлюваності й працездатності використовувалася модифікована методика Е. Крепеліна. Німецький вчений, аналізуючи результативність виконуваної діяльності, виділив чотири основні стадії працездатності: впрацювання, оптимальна працездатність, втома й кінцевий порив. Методика дозволяє отримати коефіцієнт працездатності (*К*прац) як від-

ношення суми правильно виконаних складань останніх чотирьох рядків (*S*2) до суми правильно виконаних складань перших чотирьох рядків (*S*1), тобто *К*прац = *S*2 / *S*1. Якщо відношення наближається до одиниці, це означає, що стомлювання практично не відбувається [12]. Позитивною якістю зазначеної методики є те, що вона може служити підставою для простежування здоров'язщадних властивостей навчального заняття. Аналіз одержаних результатів діагностики дозволяє реалізувати підготовку й проведення навчального заняття, яке зберігає здоров'я, а також намітити необхідні коректування;

- *шкільно-гігієнічних і морально-психологічних умов проведення ефективного навчально-ігрового заняття,* які проаналізовано в працях Ю.К.Бабанського, зокрема в роботі «Оптимизация процесса обучения (Общедидактический процесс)» (1977).

Забезпечення шкільно-гігієнічних умов, за Ю.К. Бабанським, передбачає: дотримання норм учбової площі на учня, відповідної освітленості класних приміщень, необхідного температурного й повітряного режиму в учбових приміщеннях, умов для активного відпочинку під час перерви тощо [13, С. 149].

Велика роль має відводитися на заняттях створенню сприятливої морально-психологічної атмосфери, за умови якої навчально-пізнавальна діяльність школярів проходить особливо плідно на рівні їхніх максимальних навчальних можливостей. Учні не зазнають при цьому зайвої емоційної напруги. Не переживають почуття побоювання, страху, образи тощо. Для забезпечення сприятливого морального клімату вчитель має володіти почуттям такту, тобто дотримуватися певних норм у спілкуванні з дітьми [13, С. 149].

Навчальна гра сама по собі забезпечує сприятливий афективний фон для засвоєння знань, формування навичок і вмінь, розвитку психічних процесів у дітей, підтримки їхнього пізнавального інтересу. Важливо також і те, що ігрова діяльність підвищує емоційний тонус навчального процесу. У результаті, як правило, учень прагне виявити свої кращі сторони. Індивідуальні прояви таких рис стимулюють їхні колективні прояви. Такий взаємовплив у навчальній групі є серйозним виховним елементом усього процесу навчання.

Високий емоційний тонус аудиторії має найважливіше значення й для активізації творчих резервів особистості, усуває негативний вплив головного афективного фактора, що ускладнює засвоєння, – тривожності. Позитивний емоційно-психологічний клімат сприяє особистісному самовираженню, самоствердженню, характеризується посиленням таких істотних чинників педагогічної взаємодії, як взаємодопомога, доброзичливість, взаєморозуміння, співпереживання в процесі навчальної діяльності. Створення позитивного емоційного клімату допомагає формуванню сприятливої навчальної атмосфери, що є одним з основних вимог дидактики.

- **2.** *Знання про сутність і головні характеристики творчої й рефлексивної форм діяльності, стилі педагогічної діяльності,* які розкрито в працях А.К. Маркової «Психология труда учителя» (1993), І.О. Зимньої «Педагогическая психология» (2005), А.К. Маркової та А.Я. Никонової «Психологические особенности индивидуального стиля учителя» (1987), а саме знання щодо:

- *педагогічної творчості,* за А.К. Марковою.

Педагогічна творчість сама по собі, за А.К. Марковою, – це процес, що починається від засвоєння того, що вже було накопичено (адаптація, репро-

дукція, відтворення знань і досвіду), до зміни, перетворення значного досвіду. Це шлях від пристосування до педагогічної ситуації до її перетворення, що складає суть і динаміку творчості вчителя. Якщо вважати варіативність способів вирішення педагогічних завдань одним з проявів творчості, то його здійснює кожен учитель, щодня входячи в клас [8, С. 46].

Здійснення навчально-ігрової діяльності передбачає різні рівні творчості. Для одного рівня творчості характерне використання вже існуючих знань і розширення сфери їх застосування; на іншому рівні створюється абсолютно новий підхід, який змінює звичний погляд на об'єкт або царину знань. Учені виділяють наступні рівні педагогічної творчості. Перший рівень творчості – це рівень елементарної взаємодії з класом. Учитель вже використовує зворотний зв'язок, коригує свої дії за їх результатами. Але він діє «за методичкою», за шаблоном, з досвіду інших учителів. Другий рівень – це рівень оптимізації діяльності на уроці, в нашому випадку навально-ігрової. Творчість тут полягає в умілому виборі й доцільному поєднанні вже відомого вчителю змісту, методів і форм навчання. Третій рівень – евристичний. Педагог використовує й творчі можливості живого спілкування з учнями. Найвищий рівень творчості вчителя характеризується повною самостійністю. Він може використовувати вже готові прийоми, але вкладати в них свій особистісний початок. Він працює з ними лише остільки, оскільки вони відповідають його творчій індивідуальності, особливостям особистості вихованця, конкретному рівню навченості, вихованості, розвитку класу [8, С. 46-49].

- *Особливостей рефлексивної діяльності.*

Рефлексія дозволяє вчителю й учню найбільш ефективно й адекватно здійснювати процеси саморозуміння й розуміння іншого, самоінтерпретацію й інтерпретацію іншого, що сприяє здійсненню продуктивного зворотного зв'язку та творчому підходу до навчально-ігрової діяльності, досягненню її максимальної ефективності й результативності.

- *Стилів педагогічної діяльності в залежності від її характеру,* за А.К. Марковою та А.Я. Никоновою.

Стиль діяльності – це взаємопов’язана сукупність індивідуальних особливостей, способів і характеру здійснення певної діяльності , яка передбачає взаємодію з людьми й виступає як динамічний стереотип.

Стиль педагогічної діяльності відображає її специфіку, включає й стиль керування, й стиль саморегуляції, й стиль спілкування, й когнітивний стиль учителя. Стиль педагогічної діяльності виявляє вплив принаймні трьох факторів: 1) індивідуально-психологічні особливості суб’єктів цієї діяльності – вчителя, що включають індивідно-типологічні, особистісні, поведінкові особливості; 2) особливості самої діяльності та 3) особливості учнів (вік, стать, статус, рівень знань тощо). В педагогічній діяльності, яка характеризується тим, що вона здійснюється в суб’єктно-суб’єктній взаємодії в конкретних навчальних ситуаціях організації й керування навчальною діяльністю учнів, перелічені фактори співвідносяться також з характером взаємодії; з характером організації діяльності; з предметно-професійною компетентністю вчителя; з характером спілкування [5, С. 280-281].

Висновки. Схарактеризовані групи ігротехнічних знань надали підстави для висновку, що діяльнісну складову ігротехнічної компетентності відо-

бражають не тільки предметні й суб'єктні знання, а, перш за все, процедурні й ціннісно-змістовні. Процедурні знання розкривають ігротехнічну діяльність як особливий вид організаційно-управлінської діяльності (за Н.В.Борисовою). Набуття й подальше оперування процедурними знаннями передбачає сформованість організаторських умінь, володіючи якими, учитель здатен оптимально вибудовувати стратегію виконання навчально-ігрової діяльності. Ціннісно-змістовні знання розкривають також особистісну спрямованість ігротехнічної компетентності – готовність учителя до використання ігор-маніпулятивів у навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гордієнко-Митрофанова І. В. Готовність учителя до навчально-ігрової діяльності : характеристика та діагностика / І. В. Гордієнко-Митрофанова, І. О. Зуєв // Вища освіта України –Додаток 1 до №1, Том ІІІ. – 2012 р. – Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання» – С. 47–57.

2. Гордієнко-Митрофанова І. В. Ігротехнічна компетентність : зміст, характеристика, діагностика / І. В. Гордієнко-Митрофанова, І. О.Зуєв. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2012. – 232 с.

3. Гордієнко-Митрофанова І. В. Теоретичні та методичні основи побудови ігрової маніпулятивної технології ІТООД МАРО : [монографія] / Ія Володимирівна Гордієнко-Митрофанова. – Х. : Майдан, 2006. – 324 с.

4. Фролов Ю. В. Компетентностная модель как основа качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Мохотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 34–41.

5. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд. доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2005. – 384 с.

6. Леви В. Л. Искусство быть другим / В. Л. Леви. – М. : Знание. – 1980. – 208 с.

7. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 190 с.

8. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

9. Цукерман Г. А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1998. – №5. – С. 69–78.

10. Слободчиков В. И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 25–36.

11. Григорьев С. В. Социальная экология и психологические проблемы игросферы современного мира детства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://akademiaigri.narod.ru. – Заглавие с экрана.

12. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – СПб. : Питер, 2010. – 512 с.

13. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический процесс) / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 256 с.

Рецензенти: д. філософ. н. Рябініна О.В., к. психол. н. Ушакова І.М.

УДК 159.9

***Єгорова О.Б.**, кандидат психологічних наук, доцент, Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ);*

***Зозуля О.В.**, асистент кафедри психології, Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ);*

***Калмикова О.О.**, асистент кафедри психології Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

СОЦІАЛЬНИЙ СТРЕС, СОЦІОМЕТРИЧНИЙ ТА ЕМОЦІЙНИЙ СТАТУС У СОМАТИЧНО ХВОРИХ ПІДЛІТКІВ

Проаналізовано теоретичні основи дослідження проблеми стресу, статусу, емоцій та соматопсихології в контексті медико - психологічних теорій; розглянуто особливості прояву соціального стресу, соціометричного та емоційного статусу у соматично хворих та здорових підлітків, розкритті особливості взаємозв'язку соціального стресу та показників соціометричного й емоційного статусу школярів.

Ключові слова: стрес, соціометрія, статус, емоції, соматопсихологія, особистість, кореляція.

Проанализированы теоретические основы исследования проблемы стресса, статуса, эмоций и соматопсихологии в контексте медико - психологических теорий; рассмотрены особенности проявления социального стресса, социометрического и эмоционального статуса у соматически больных и здоровых подростков, раскрыты особенности взаимосвязи социального стресса и показателей социометрического и эмоционального статуса школьников.

Ключевые слова: стресс, социометрия, статус, эмоции, соматопсихология, личность, корреляция.

Постановка проблеми. За останні десятиліття через урбанізацію, надзвичайне збільшення інформації, ускладнення шкільних програм, зростання вимог до формування соціальної зрілості різко зросла роль психосоціальних факторів у виникненні хвороб. Це призвело до збільшення тих соматичних захворювань у підлітків, в патогенезі яких велику роль відіграють емоційні фактори – тривога, стрес та ін. [9, С. 285]

Особливо треба пам'ятати про це в періоди вікових криз, які супроводжують людину протягом її життя. Таким кризовим періодом, який характеризується емоційною нестійкістю, є підлітковий період, коли формується образ фізичного „Я" і самосвідомість, статева ідентифікація досягає нового рівня, коли послідовно з'являються дві особливі форми самосвідомості (почуття дорослості та „Я" – концепція) та багато інших новоутворень. Провідним типом діяльності стає інтимно-особистісна форма спілкування, а саме спілкування і відносини з однолітками й батьками. Хоча вплив на підлітків з боку батьків зменшується, та саме від батьків залежить, як їхня дитина подолає кризу, чи не буде на іншому віковому етапі подібних проблем, які зараз відмічаються. Саме