**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**
**ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**
**ГОРЛІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

**КАФЕДРА ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ІСТОРІЇ**
**КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ**

РЕКОМЕНДОВАНО до захисту
Протокол засідання кафедр
вітчизняної та зарубіжної історії
та психології
13.11.2024 № 4/1-П

**Рудман Анастасія Олексіївна**

**Кваліфікаційна робота**

# ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

на здобуття освітнього ступеня магістра
зі спеціальності 014 Середня освіта
галузь знань 01 Освіта / Педагогіка
освітньо-професійної програми Середня освіта
(Історія). Психологія

**Наукові керівники:**
**к. пол. н., доц. Волвенко Н. М.**
**к. пс. н., доц. Резнікова О. А.**

Дніпро – 2024

# АНОТАЦІЯ

Рудман А.О. «Ігрові технології на уроках історії як чинник розвитку соціально-психологічної компетентності школярів». Спеціальність 014.03 Середня освіта (Історія). Додаткова спеціальність: 053 Психологія. Освітня програма: Середня освіта (Історія). Психологія.

У роботі проаналізовано теоретичні основи дослідження проблеми розвитку соціально-психологічної компетентності особистості старшого підліткового віку. Визначено стан дослідження проблеми розвитку соціально-психологічної компетентності особистості в старшому підлітковому віці та теоретичні підстави дослідження розвивального потенціалу ігрових методів навчання. Розроблено методику використання ігрових технологій на уроках історії та визначити її ефективність. Досліджено вплив ігрових технологій на рівень соціально-психологічної компетентності особистості в старшому підлітковому віці. Розроблено тренінг розвитку соціально-психологічної компетентності особистості в старшому підлітковому віці.

Ключові слова: ігрові технології, історія, компетентність, розвиток соціально-психологічної компетентності.

# SUMMARY

Rudman A.O. ‘’Game technologies in history lessons as a factor in the development of social and psychological competence of schoolchildren’’. Speciality 014.03 Secondary education (History). Additional speciality: 053 Psychology. Educational programme: Secondary education (History). Psychology.

The paper analyses the theoretical foundations of the study of the problem of development of socio-psychological competence of the personality of the senior adolescence. The state of research of the problem of development of socio-psychological competence of the personality in the senior adolescence and theoretical foundations of the study of the developmental potential of game teaching methods are determined. The methodology of using game technologies in history lessons is developed and its effectiveness is determined. The influence of game technologies on the level of socio-psychological competence of the individual in the senior adolescence is investigated. The training for the development of socio-psychological competence of the personality in the senior adolescence is developed.

Key words: game technologies, history, competence, development of socio-psychological competence.

# ЗМІСТ

ВСТУП.....5

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ……...10

1.1.Поняття соціально-психологічної компетентності особистості, її структура та шляхи формування……10

1.2. Соціальна ситуація розвитку особистості в старшому підлітковому віці.....20

Висновки до розділу 1…….....23

РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИВАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ІГРОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ.....25

2.1 Ігрові методи навчання: сутність, класифікація та дидактичні можливості.....25

2.2 Психологічні особливості впливу ігрових методів навчання на розвиток особистості…….....35

Висновки до розділу 2…….....44

РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УРОКИ ІСТОРІЇ.....46

3.1. Ігрові технології як форма активного навчання учнів на уроках історії.....46

3.2. Методика використання ігрових технологій на уроках історії.....57

Висновки до розділу 3…….61

РОЗДІЛ 4. РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРА (на прикладі уроків історії)

4.1. Методи і процедура експериментального дослідження.....62

4.2. Порівняльний аналіз показників соціально-психологічної компетентності старших підлітків в експериментальній та контрольній групах.....66

4.3. Тренінг розвитку соціально-психічної компетентності особистості в старшому підлітковому віці……..78

Висновки до розділу 4.....83

ВИСНОВОК.....85

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....89

ДОДАТКИ.....100

# ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Впровадження ігрових методів навчання на уроках історії характеризується значним впливом на розвиток його соціально-психологічних компетенцій. Адже інтерактивний ігровий процес підвищує залученість і мотивацію серед здобувачів освіти, що призводить до збільшення участі та інтересу до історичних тем. Крім того, інтеграція ігрових методів навчання на уроках історії має потенціал для оптимізації психічного стану підлітків шляхом посилення залученості, покращення запам'ятовування та розвитку навичок критичного мислення. Однак ефективність цих методів залежить від таких факторів, як узгодженість з цілями навчального плану, доречність для різних вікових груп і наявність механізмів зворотного зв'язку. Незважаючи на виклики та обмеження, використання ігрового навчання в історичній освіті пропонує багатообіцяючий шлях для сприяння активному та захоплюючому навчанню для учнів. Тематика використання різноманітних ігрових інструментів у методиці навчання історії в закладі освіти широко висвітлюється в працях вітчизняних педагогів, психологів, науковців. Зокрема, висвітленню цих питань присвячені роботи: І. Бондар [5], В.Дмитренка [19], В Дубінського [20], Ю. Зубцової [23], С. Іванова [24], Н. Ігнатенко [26], О. Доброжанського [27], О. Кірєєва [30], Ю. Косенка [34], О. Крупіної [35], Г. Маринченко [44], В. Мотуз [48], О. Несена [49], О. Пометун [56-57], Д. Родідяла [61], Д. Симончук [66], Є. Сірика [67], М. Слободяна [68], М. Чернюх [82], І. Шарій [84], Я. Шиманчик [88], Г. Яковенко [89] та ін. Психологічні особливості старшого підліткового віку науковці вивчали І. Чорна, А. Панченко, Д. Коростіль, А. Воробйова. Н. Карлик, І. Вахоцька та ін. Питаннями вивчення соціально-психологічної компетентності займались Д. Островська, Т. Турій, Г. Пристай, С. Олексенко та ін.

Виходячи із викладеного, вважаємо, що подальші дослідження та розвідка в цій галузі можуть дати цінну інформацію про максимізацію переваг ігрових методів навчання саме в аспекті розвитку соціально-психологічної компетентності особистості в старшому підлітковому віці.

Соціальна ситуація розвитку особистості в старшому підлітковому віці є складною темою дослідження, оскільки поєднує не тільки протиріччя підліткового віку; вона включає процеси, що властиві періоду ранньої юності. Соціальна ситуація розвитку в період старшого підліткового віку обумовлює нову соціальну позицію підлітка, яка змінює для нього значущість навчання; обумовлює процеси особистісного самовизначення, формування світогляду і переконань, формування самосвідомості, формування ідеалів. У цих умовах великого значення набувають соціально-психологічні компетентності особистості.

Конструкт соціально-психологічної компетентності є теоретичною основою, що ілюструє складну та різноманітну соціально-психологічну поведінку особистості. Соціально-психологічна компетентність у вигляді певних соціально-психологічних властивостей та здібностей розвивається в міру набуття людиною життєвого досвіду та процесів. Вона охоплює всі сфери діяльності людини: навчальну, професійну, психосоціальну. Природа та розвиток психосоціальних здібностей визначаються багатьма факторами, такими як економічні, соціальні, психологічні, етичні та культурні. Соціально-психологічні здібності включають: здатність орієнтуватися в соціальних ситуаціях; здатність правильно оцінювати особистісні риси та емоційні стани інших; здатність вибирати відповідну поведінку під час взаємодії.

Вплив ігрових методів на розвиток соціально-психологічних здібностей є незаперечним. Інтеграція ігрових методів в освіту є цінним інструментом для розвитку соціально-психологічної компетентності, мотивації учнів і виховання.

**Об’єкт дослідження** – соціально-психологічна компетентність підлітків.

**Предмет дослідження** – ігрові технології на уроках історії як чинник розвитку соціально-психологічної компетентності особистості в старшому підлітковому віці.

**Мета дослідження:** теоретичним та емпіричним шляхом визначити особливості впливу ігрових технологій на розвиток соціально-психологічної компетентності особистості в старшому підлітковому віці.

В процесі дослідження було висунуте **припущення** про те, що розвиток соціально-психологічної компетентності особистості в старшому підлітковому віці відбувається за наявності низки психолого-педагогічних умов серед яких ми виділяємо інтеграцію ігрових технологій в навчальний процес (уроки історії), а також організацію соціально-психологічного навчання.

Відповідно до мети та гіпотези дослідження визначені такі **завдання**:

1. Визначити стан дослідження проблеми розвитку соціально-психологічної компетентності особистості в старшому підлітковому віці та теоретичні підстави дослідження розвивального потенціалу ігрових методів навчання.

2. Розробити методику використання ігрових технологій на уроках історії та визначити її ефективність

3. Дослідити вплив ігрових технологій на рівень соціально-психологічної компетентності особистості в старшому підлітковому віці.

4. Розробити тренінг розвитку соціально-психологічної компетентності особистості в старшому підлітковому віці.

Для розв'язання дослідницької проблеми був застосований комплекс **методів**, вибір та поєднання яких зумовлено предметом та завданнями дослідження. До комплексу увійшли методи *теоретичного* аналізу, синтезу, узагальнення наукових даних з проблеми дослідження; методи збору емпіричних даних (спостереження, бесіди, опитування, анкетування, тестування). У роботі використовувалися психодіагностичні методики: шкала соціальної компетентності А.В. Прихожан, методика діагностики рівня соціальної фрустрованості В.В. Бойко, опитувальник діагностики мотивація успіху та страх невдачі А. Реана.

**Матеріал дослідження і його обсяг, використаний для досягнення поставленої в роботі мети.** Дослідження включало в себе три основні етапи які були окреслені теоретичними та практичними завданнями.

*На першому етапі* було проведено теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми розвитку соціально-психологічної компетентності підлітків, а також визначені теоретичні підстави дослідження розвивального потенціалу ігрових методів навчання. Було окреслено мету, гіпотезу та завдання дослідження.

*На другому етапі* було розроблено методику використання ігрових технологій на уроках історії. Організація експериментального дослідження полягала у визначенні часу та прядку його проведення, в обґрунтуванні вибірки піддослідних, у відборі надійних та валідних психодіагностичних методик.

*На третьому етапі* вивчалися показники соціально-психологічної компетентності старших підлітків в експериментальній групі у порівняння із показники соціально-психологічної компетентності старших підлітків контрольної групи. Зміст експериментального впливу полягав в апробації методика використання ігрових технологій на уроках історії. Було проведено аналіз експериментальної роботи, узагальнені одержані результати, сформульовані висновки.

У якості бази дослідження виступили учні 9-х класів Смілянського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа І ступеня – гімназія імені В.Т. Сенатор» Смілянської міської ради Черкаської області.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечені методологічним і теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження, відповідністю використаних методів меті та завданням дослідження; репрезентативністю вибірки; поєднанням кількісних та якісних методів аналізу отриманих емпіричних даних; використанням методів математичної статистики.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що: *уперше* емпірично доведено правомірність використання спеціальних методик інтеграції ігрових технологій в уроки історії з метою розвитку соціально-психологічної компетентності підлітків; *одержала емпіричне підтверджена* ідея про визначальне значення мотиваційної сфери у формуванні й розвитку соціально-психологічної компетентності підлітків; *поглиблено уявлення* про можливості розвитку соціально-психологічної компетентності підлітків шліхом інтеграції в навчальний процес ігрових технологій.

**Теоретичне значення дослідження** полягає в обґрунтуванні понять ігрових технології, соціально-психологічної компетентності; у розширенні знань про психологічні особливості формування соціально-психологічної компетентності

старших підлітків шляхом інтеграції ігрових технологій в навчальний процес, організації соціально-психологічного навчання; у вивченні розвивального потенціалу ігрових технологій на уроках історії.

**Практичне значення дослідження** полягає в тому, що розроблена методика використання ігрових технологій на уроках історії бути використана у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл. Апробований у дослідженні методичний інструментарій може стати основою моніторингу успішності розвитку соціально-психологічної компетентності особистості в старшому підлітковому віці.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення і результати дослідження доповідалися й обговорювалися на XXI Міжрегіональній науково-практичній конференції молодих учених та аспірантів «Дослідження молодих науковців у галузі гуманітарних наук», яка відбулася на базі Горлівського інституту іноземних мов (Дніпро, 16 травня 2024 р.).

Публікації. Рудман А. Використання ігрових методів навчання на уроках історії як чинник оптимізації психічних станів школярів. *Вісник студентського наукового товариства Горлівського інституту іноземних мов: зб. наук. праць.* Дніпро: Вид-во ГІІМ ДВНЗ ДДПУ, 2024. Вип. 12. 275 с. С. 49-51;

Психологічні особливості впливу ігрових методів навчання на розвиток особистості. *Управління та адміністрування в умовах протидії гібридним загрозам національній безпеці: Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 17 жовтня 2024 року).* К.: ДУІТ, ХНУРЕ, МНТУ. 2024. С. 717-720.

**Структура й обсяг магістерської роботи.** Робота складається із вступу, чотирьох розділів, дев’яти підрозділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. У роботі міститься 10 таблиць, 23 рисунки, 3 додатки. Список використаних джерел налічує 102 найменування, із яких 13 найменувань іноземною мовою. Загальний обсяг роботи складає 106 сторінок, із яких 87 сторінок основного тексту.

# РОЗДІЛ 1
# ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

## 1.1. Поняття соціально-психологічної компетентності особистості, її структура та шляхи формування

У сучасному суспільстві використовуються різноманітні підходи до вирішення соціально-економічних і політичних викликів, що суттєво підкреслює роль і значення особистості та людського фактору в усіх аспектах суспільного життя. Посилення людського фактора, що відзначається його зростаючою ефективністю, є основною тенденцією соціального прогресу. Отже, дослідження характеристик і потенціалу індивідів разом з умовами навмисного впливу на особистісний розвиток стало центром аналізу в багатьох дисциплінах, включаючи філософію, соціологію, психологію та педагогіку. Питання визначення місця і статусу особистості в рамках суспільних відносин є першочерговим. Це передбачає вивчення динаміки розвитку особистості, принципів її формування, умов і механізмів, які сприяють вихованню соціальної компетентності.

Аналізуючи наукові погляди Ю. Шевченко, встановлюємо, що суспільство незмінно встановлює стандарт для індивідів, зростання яких спрямоване на інтеграцію соціального середовища, що охоплює його сутності та відносини, історично зумовлені форми та методи спілкування з природою, а також норми, що регулюють людські взаємодії. Отже, розвиток функціонує як прояв соціальної еволюції дитини, сприяючи її становленню як соціальної істоти. Цей погляд на розвиток, який розглядається крізь призму соціальної динаміки (соціалізації), полегшує пошук нових шляхів для особистісного зростання та посилення освітніх впливів, враховуючи при цьому фази підвищеної сприйнятливості, які відчуває індивід під впливом соціальних факторів [86, с. 85-92].

Переходячи до встановлення сутності поняття соціально-психологічної компетентності особистості, її структури та шляхів формування, першочергово варто встановити значення категорії «компетентність».

Відтак, україномовний термін «компетентність» походить від латинського слова competentis – належний, відповідний. У словнику іншомовних слів української мови поняття «компетентність» визначають як інформованість, обізнаність, авторитетність [69, с. 282].

У 1960-х роках Джон Рейвен ввів поняття «компетентність», визначивши її як важливу здатність людини, необхідну для ефективної роботи в певній сфері. Ця концепція охоплює не лише спеціалізовані знання та знання предмета, але й чіткий когнітивний підхід та розуміння особистої відповідальності за свої дії [39, с. 49-53].

О. Пометун визначає компетентність як сукупність знань, умінь і навичок, які людина набуває в процесі навчання. Ці складові компетенції дозволяють людині розпізнавати та вирішувати проблеми, характерні для конкретної сфери діяльності [32, с. 14].

Рада Європейського Союзу та Європейський Парламент (Декрет від 18 грудня 2006 р.) розмежовують основні компетенції для навчання впродовж життя. У цьому контексті компетентність описується як сукупність знань, умінь і навичок, що стосуються конкретних ситуацій. Вони підкреслюють ключові компетенції, необхідні особам для залучення та розвитку активної громадянської позиції, соціальної взаємодії та працевлаштування [98, с. 4]. Європейська комісія визначає вісім основних компетенцій: спілкування рідною мовою, спілкування іноземною мовою, математична компетентність разом із базовими навичками в науці та технологіях, цифрова компетентність, здатність до навчання, громадянська та соціальна компетентність, ініціатива та підприємницькі здібності, а також культурне усвідомлення та самовираження [98, с. 4-5].

Усі компетентності взаємопов’язані, однаково важливі, суттєві та взаємопідсилюючі [11]. Посилаючись на наукові погляди О. Глушка, важливо підкреслити, що соціальна компетентність передбачає розуміння того, як індивід може забезпечити як фізичне, так і психічне благополуччя як ресурс для себе, своєї

родини та ширшого соціального контексту. Успішна соціальна взаємодія потребує усвідомлення норм поведінки, які є загальноприйнятими в різних суспільних колах, а також ознайомлення з фундаментальними поняттями, що стосуються взаємодії. Згідно з поглядами науковця, основні навички, пов'язані з соціальною компетентністю, включають здатність ефективно спілкуватися в різноманітних середовищах і здатність формулювати та розуміти різні точки зору.

Закон України «Про освіту» визначає, що компетентність – «це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [22]. Базові цінності, які лежать в основі успішного життя людини та узгоджуються з основними моральними принципами сучасного суспільства, включають здатність обирати власний шлях самореалізації, досягнення успіху, саморозуміння та культивування глибоких особистих стосунків. Ці елементи, як підкреслив філософ Ж. Дюпюї, представляють ключові компетентності [40].

Отже, конструкт соціально-психологічної компетентності слугує теоретичною основою, здатною проілюструвати складну та різноманітну соціально-психологічну поведінку особистості. Щодо сутності та складу соціально-психологічної компетентності в науковому співтоваристві немає єдиної думки. Дослідники вважають, що в науковий обіг поняття «соціальна компетентність» ввів німецький дослідник Г. Рот, який розглядав його як те, що відображає сферу взаємодії з іншими [79, с. 32].

Підходи до трактування соціальної компетентності різними науковцями наводимо у табл. 1.1.

Таким чином, проведений нами теоретичний аналіз дозволяє трактувати соціально-психологічну компетентність як особливу здатність індивіда, яка має природну схильність у вигляді певних соціально-психологічних властивостей і розвивається в міру набуття людиною життєвого досвіду та процесів. Ця здатність включає набір знань і навичок спілкування, сприйняття та взаємодії.

Таблиця 1.1

Підходи до трактування соціальної компетентності різними науковцями

| ПІБ науковця | Зміст трактування поняття |
|---|---|
| Я. Лукацька | формується на соціальному інтелекті, вона проявляється не лише в знаннях, а й в умінні використовувати ці знання в процесі соціальної взаємодії чи професійної діяльності [39] |
| Я. Раєвська, О. Солякова | близька до поняття "життєва компетентність". Передбачає здатність індивіда ефективно взаємодіяти з людьми в системі міжособистісних відносин і включає вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, правильно визначати особистісні особливості й емоційний стан інших людей, обирати адекватні способи спілкування й реалізувати їх у процесі взаємодії [60, с. 130] |
| О. Лазорко, О. Кихтюк, А. Кульчицька | здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособистісних відносин [71, с. 10] |
| Л. Орбан-Лембрик | сукупність комунікативних, перцептивних та інтерактивних знань, які дають змогу індивіду орієнтуватись у соціальних ситуаціях, міжособистісних відносинах, приймати правильні рішення та досягати певних цілей [50] |
| М. Головань | інтегральна якість особистості, що поєднує всі її професійно-особистісні утворення [12] |

Джерело: [12; 39; 60; 71]

Розвиток індивідуальних соціально-психологічних властивостей здійснюється в єдності внутрішньої психологічної діяльності і зовнішньої практичної діяльності: з одного боку, в суспільстві виявляються, формуються і розвиваються індивідуальні соціально-психологічні властивості, з іншого – соціально-психологічна діяльність. Середовище має багато рівнів свободи, які значною мірою залежать від комунікаційних якостей і здібностей перцептивної взаємодії людини [72, с. 7]. Це підвищує вимоги до комунікативної поведінки індивіда та покращує його комунікативні, перцептивні та інтерактивні здібності, що залежить від його власних знань, умінь і навичок у комунікативній сфері.

Соціально-психологічна компетентність охоплює всі сфери діяльності людини: навчальну, професійну, психосоціальну і є однією з базових передумов продуктивних і непродуктивних способів міжособистісної взаємодії в усіх видах професійної діяльності «людина-людина» (медицина, педагогіка, психологія тощо).

Природа та розвиток психосоціальних здібностей визначаються багатьма факторами, такими як економічні, соціальні, психологічні, етичні та культурні фактори.

Соціально-психологічні здібності включають: здатність орієнтуватися в соціальних ситуаціях; здатність правильно оцінювати особистісні риси та емоційні стани інших; здатність вибирати відповідну поведінку під час взаємодії [43, с.64].

Структура соціально-психологічної компетентності є складною як за формою, так і за змістом, що відображається у декількох взаємопов'язаних підструктурах: соціальні перцептивні здібності, що відображаються у використанні психологічних знань про особистісні та характерологічні детермінанти, які відображаються в діяльності, поведінці, стосунках і спілкуванні; комунікативні навички, включаючи оволодіння складними комунікативними навичками, відповідними навичками в нових соціальних структурах, знання культурних норм і комунікативних обмежень; аутопсихологічній компетентності як системі знань, що дає змогу здійснювати самопізнання, самооцінку, самоконтроль, управляти своїм станом і працездатністю, забезпечуючи самоефективність тощо [80, с. 8-9].

У якості складових соціально-психологічної компетентності Л. Лєпіхова виділяє симптомокомплекс особистісних властивостей: – соціальний інтелект; – адаптивність до соціальної ситуації; – особистісна гнучкість; – вербальний інтелект; – м'яка домінантність як керівництво ситуацією; – соціальна сміливість; – ініціатива в контактах; – упевненість у собі; – успішність у житті [52, с. 177].

Дещо звужену структуру соціальної компетентності пропонує Т. Смагіна, обмежуючи її знаннєвим, ціннісним і поведінковим компонентами [70, с. 138-142].

Аналізуючи теоретичні надбання науковців, відзначаємо, що знаннєвий і ціннісно-смисловий компоненти М. Докторович об'єднав у когнітивно-ціннісний компонент, пояснивши його значення через такі характеристики: наявність знань, соціальні перцепції, систему цінностей особистості та її розуміння соціальної дійсності. Основою емоційно-мотиваційного компоненту названо соціально ціннісні та особистісно значущі мотиви діяльності, їх сформованість. Поведінково-

діяльнісний компонент представлений мірою ціннісного ставлення до соціуму через поведінку та діяльність [18, с. 19].

Лише два аспекти розгляду змісту поняття соціальної компетентності виокремлює І. Рябуха: особистісно-операційний (властивість, здібність чи якість (здатність індивіда); структурний (система характеристик особистості) [64, с. 25-30].

Отже, у структурі соціально-психологічної компетентності ми виділяємо компоненти, наведені на рис. 1.1.

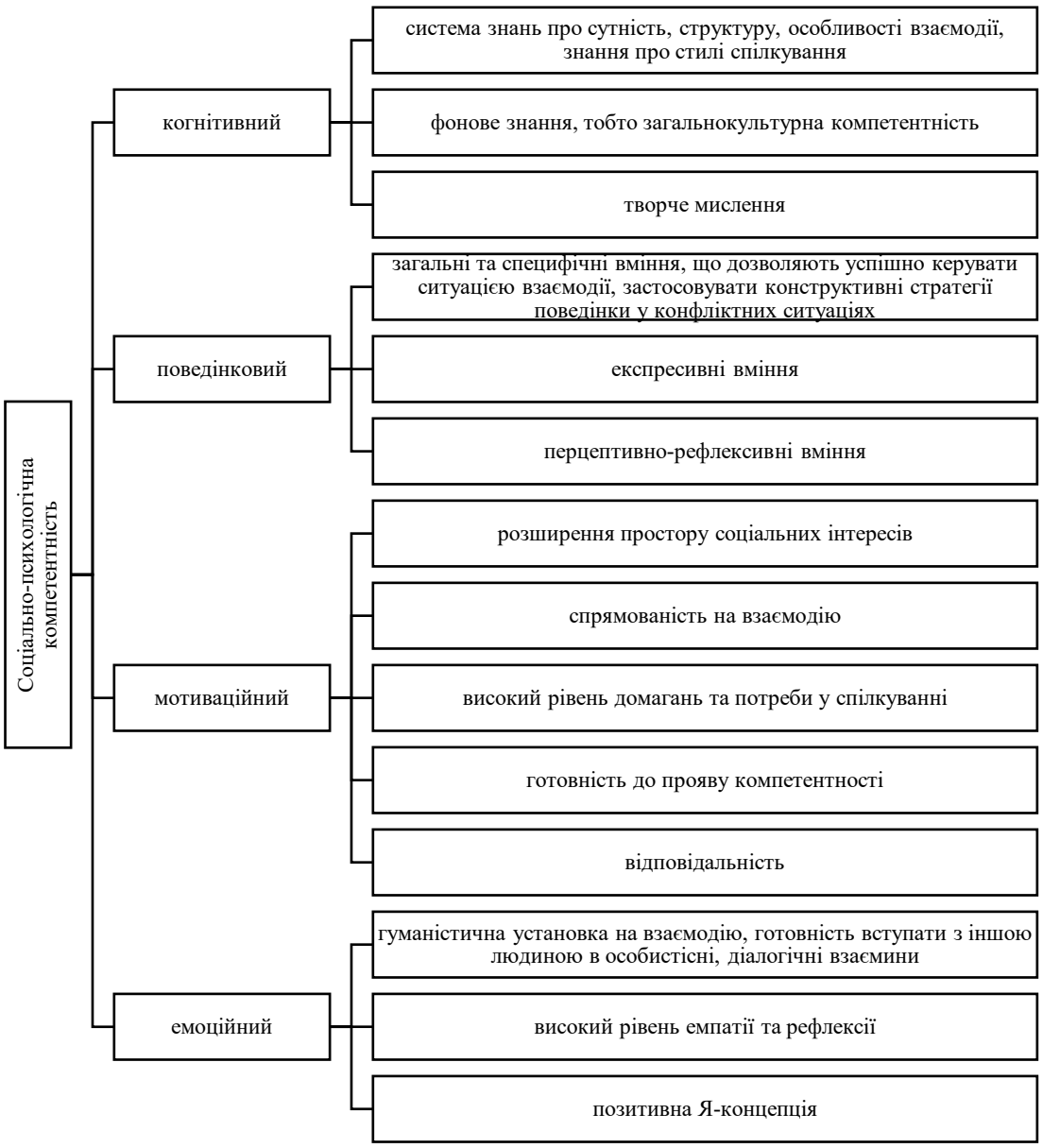



Рис. 1.1. Компоненти соціально-психологічної компетентності [86, с. 84-93]

Дослідження соціально-психологічної компетентності передбачає визначення її критеріїв, показників і рівнів. Критерій визначається як «ознака, на

основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь, мірило оцінки» [45]. Критерій – це основна ознака, яка характеризує різні аспекти явища, його сутність. Кількісною характеристикою цих явищ є показник, який дає змогу зробити висновок про його стан у динаміці [45, с. 108].

За обсягом поняття «критерій» ширше, ніж «показник», який є невід'ємною частиною стандарту і входить до нього як складова. У дослідженнях вітчизняних психологів існують різні види критеріїв і показників психосоціальних здібностей. Об'єктивною основою критеріїв є реальні справи і поведінка індивідів. Згідно з поглядами В. Чуловського виокремлюють якісно-діяльнісні критерії і показники діяльності і спілкування: авторитет суб'єкта комунікативної діяльності; задоволеність об'єктів впливу спілкуванням і спільною діяльністю; результати спільною діяльністю, оцінка відповідності суб'єктивних якостей особистості об'єктивним вимогам діяльності; міра виконання обов'язків тощо.

Суб'єктивну основу критеріїв складають самооцінка і спонуки діяльності. На їх основі виокремлюють особистісні критерії і показники: самооцінки особистісних якостей та індивідуально-психологічних особливостей; самооцінки здатності здійснювати результативну взаємодію з клієнтами, суспільством; спрямованість особистості [83, с. 160-162].

В залежності від сформованості компонентів соціально-психологічної компетентності, на підставі узагальнення наукових розвідок В. Чуловського виділяються три рівні її становлення: задовільний, середній та високий рівні їх розвитку (рис. 1.2).

Ключовим фактором виховання здібної особистості є активізація її внутрішніх ресурсів і формування соціально-психологічних якостей, необхідних для успішного життя в майбутньому. Тому сучасна освітня парадигма спирається на психологічні чинники та здібності, які є основою формування гармонійно розвиненої особистості, утвердження нових стратегій навчання та виховання підростаючого покоління.

| | | |
|---|---|---|
| Рівні становлення сформованості соціально-психологічної компетентності | Задовільний рівень соціально-психологічної компетентності | задовільний рівень розвитку психічних процесів (мислення, пам'ять, уява, уважність, мова) |
| | | радовільний рівень розвитку комунікативності |
| | | недостатній рівень сформованості рефлексивного компоненту (рефлексії, емпатії, ідентифікації) |
| | | середня швидкість прояву комунікативних здібностей у процесі спілкування |
| | | помірна вираженість конструктивних здібностей |
| | | низька міра вираженості вміння організовувати взаємодію з підлеглими |
| | Середній рівень соціально-психологічної компетентності | середня ефективністю взаємодії |
| | | середній рівень розвитку психічних процесів (мислення, пам'ять, уява, уважність, мова) |
| | | середній рівень розвитку товариськості |
| | | середній рівень сформованості рефлексивних здібностей |
| | | середня швидкість прояву комунікативних здібностей у процесі спілкування |
| | | достатній набір способів взаємодії |
| | | вміння керувати процесом взаємодії |
| | | середня вираженість конструктивних здібностей |
| | Високий рівень соціально-психологічної компетентності | висока ефективність взаємодії, що забезпечує симпатії оточуючих людей до спеціаліста |
| | | високий рівень розвитку психічних процесів |
| | | високий рівень розвитку товариськості |
| | | високий рівень сформованості рефлексивних здібностей |
| | | висока швидкість прояву комунікативних здібностей у процесі спілкування |
| | | широкий набір способів взаємодії |
| | | вміння керувати процесом спілкування |
| | | висока вираженість конструктивних здібностей |
| | | яскраво виражене уміння організовувати взаємодію з оточуючими |

Рис. 1.2. Рівні становлення сформованості соціально-психологічної компетентності [83]

Заклади загальної середньої освіти є одним із основних соціальних інститутів виховання молоді, яка є активною громадською людиною. Шкільні роки є періодом, найбільш сприятливим для здійснення психолого-виховних впливів на особистість: розвитку особистісних якостей і соціальної активності, що веде до

успішної соціалізації та самореалізації. Виходячи з цього, сучасна система освіти спрямована на розвиток особистісних здібностей шляхом набуття соціального досвіду в процесі оволодіння знаннями, спонукання людини до подальшого саморозвитку, впливу на власні здібності та здібності людини [78, с. 937-938].

В умовах сучасного соціального середовища старшокласникам необхідно вчитися орієнтуватися в життєвих ситуаціях, специфічних для їхнього віку, тобто розвивати свій соціальний інтелект для вирішення актуальних соціальних завдань. Отже, формуючи соціально-психологічну компетентність старшокласників в освітньому процесі закладу ми збагачуємо внутрішній психологічний потенціал особистості та прокладаємо шлях до її успішного майбутнього (рис. 1.3).

Рис. 1.3. Складові соціально-психологічної компетентності старшокласника за Т. Турій [77]

Поділяємо думку Т. Турій стосовно того, що процес формування соціально-психологічних здібностей відбувається протягом усього життя індивіда, але найбільш значущим він є саме в старшому підлітковому та юнацькому віці. Недостатній рівень розвитку соціально-психологічної компетентності впливає на

загальну задоволеність собою, іншими та життям загалом. Крім того, під час соціалізації можуть з'явитися особистісні недоліки, які свідчать про невміння справлятися з критикою і провокаційною поведінкою, знаходити правильні рішення, долати перешкоди і досягати успіху. Але якщо старший підліток навчиться ефективно долати ці життєві перешкоди і знайде стратегію і тактику власної взаємодії з суспільством, то в юності він зможе конструктивно планувати свою діяльність і реалізовувати очікувані цілі [77, с. 35-38].

Як відзначає В. Амеліна, розвиток соціальної компетентності підлітків залежить від значної кількості взаємозалежних чинників: суб’єктивних та об’єктивних (вікові особливості та психофізіологічні якості особистості підлітка; природні здібності), зовнішніх та внутрішніх (психоемоційний клімат освітнього закладу і родини; суспільні процеси; життєвий досвід підлітка); колективних та індивідуальних (особливості організації соціального виховання та процесу соціалізації в освітньому закладі; рівень взаємодії з однолітками та дорослими; мотивація діяльності); сприятливих та несприятливих (узгодженість дій учасників навчально-виховного процесу; спрямованість дій на розвиток особистості підлітка в процесі проектування, його потенційних можливостей; дотримання педагогічних принципів; характер та умови організації взаємодії; достатність ресурсів) [1].

Отже, соціально-психологічні здібності – це здатність індивіда ефективно взаємодіяти з іншими в міжособистісній системі, включаючи здатність контролювати соціальні ситуації, правильно оцінювати особистісні характеристики та емоційний стан інших, обирати відповідні методи спілкування, здійснювати комунікацію. Структура соціально-психологічної компетентності складна і багатогранна. Соціально-психологічна компетентність є надзвичайно важливою для молоді, тому найважливішим у процесі її формування в сучасних умовах є заклади загальної середньої освіти – одні з основних соціальних інститутів, де здійснюється цей процес для формування соціально активного молодого покоління.

## 1.2. Соціальна ситуація розвитку особистості в старшому підлітковому віці

Основною складовою механізму психологічного розвитку людини є соціальна ситуація розвитку. Це специфічна форма взаємовідносин, значуща для особистості та навколишньої дійсності (головним чином суспільства), в якій вона перебуває на тому чи іншому етапі свого життя.

Соціальна ситуація розвитку – це висхідний момент для всіх динамічних змін, що відбуваються в розвитку людини протягом даного вікового періоду [76]. Вона визначає форму та спосіб набуття нових особистих якостей із середовища, в якому суспільство стає індивідом.

Соціальна ситуація розвитку в старшому шкільному віці зумовлена особливостями перебування учня на порозі самостійного життя, необхідністю особистісного і професійного самовизначення, вибору життєвого шляху. Вибір професії стає психологічним центром ситуації розвитку старшокласників, формуючи таким чином їх унікальний внутрішній статус. Його унікальність полягає в спрямованості в майбутнє, сприйнятті сьогодення крізь призму своєї фундаментальної спрямованості [55, с. 18].

У ранній юності (15-17 років) ситуація соціального розвитку така, що молоді люди повністю залежать від дорослих у матеріальному та життєвому плані [59, с. 96]. Хоча молоді люди відіграють у сім'ї роль дорослих, вони також є і дітьми. Однак у суспільстві в міру розширення інтересів старшокласників, пов'язаних з майбутнім, розширюється коло соціальних ролей. В результаті молоді люди стають більш самостійними та відповідальними.

Рання юність – це повторюваний критичний період розвитку, який характеризується значним зростанням особистісного потенціалу до самовизначення (поняття, подібне до «соціальної ідентичності»).

Розрізняють індивідуальні варіанти формування соціальної ідентичності, або самовизначення:

- дифузна, невизначена ідентичність;

- наперед вирішений варіант включення в "дорослу систему" відносин, але раніше призначеного часу. Психологи вважають це несприятливим фактором розвитку, юнак знаходиться в процесі інтенсивного пошуку самого себе: відбувається проба ролей, щоб визначитись самостійно. Це позитивне явище, але такий період не повинен тривати довго, бо інакше закріплюються риси інфантильності;
- зросла ідентичність, про що свідчить почуття власної визначеності. Юнак переходить до самореалізації, найбільш повно використовує свої реальні потреби і свої можливості.

Ці варіанти можуть бути також етапами самовизначення, але важливо, щоб юнак не зупинився на якомусь попередньому етапі [54].

Суттєвою рисою внутрішньої особистісної позиції учнів середнього шкільного віку є зміна характеру потреб від прямих до опосередкованих, усвідомлених і довільних. Здобувачі освіти здатні керувати власними потребами та бажаннями та розробляти життєві плани, що демонструє значний рівень особистого та соціального розвитку [65, с. 132].

У цьому віці сформований механізм цілепокладання, основним проявом якого є наявність у людей певних концепцій, життєвих планів, життєвих цілей, цільових проектів, загальних переживань. Цей механізм пов’язаний із бажанням і здатністю старшокласників проектувати себе в майбутнє. Йдеться про його бажання та вміння ставити конкретні цілі, переносити себе в майбутнє, структурувати своє реальне життя через передбачення майбутнього [85, с. 45].

Новий внутрішній статус старшокласника змінює для нього важливість змісту навчання, цілей і завдань. Він оцінює своє навчання з огляду на його значущість для власного майбутнього, особливо для вибору професії.

Соціальна ситуація розвитку в цей період обумовлює нову соціальну позицію старшокласника, яка змінює для нього значущість навчання. На відміну від підліткового віку, у період ранньої юності підвищується інтерес до навчання. Причиною цього є утворення нової мотиваційної структури навчання, в якій провідне місце займають мотиви самовизначення та підготовки до самостійного

життя. Вони набувають особистісного смислу і спонукають старшокласників до відповідального ставлення до навчання і до дієвості. Для юнаків навчання стає необхідною базою для майбутньої професійної діяльності. Під час навчання у передвипускному і випускному класах старшокласники акцентують увагу на тих дисциплінах, які будуть пов'язані із обраною ними професією [51].

Соціальний статус юнаків і дівчат полягає в досягненні статусу самостійних дорослих. У зв'язку з цим у старшокласників зростає інтерес до дорослого способу життя, що сприяє їх життєвому та професійному самовизначенню. У порівнянні з підлітками розширюється коло дружнього спілкування з однолітками, особистісні взаємодії та переваги стають більш вибірковими [4].

Цей період супроводжується певними новоутвореннями (рис. 1.4).

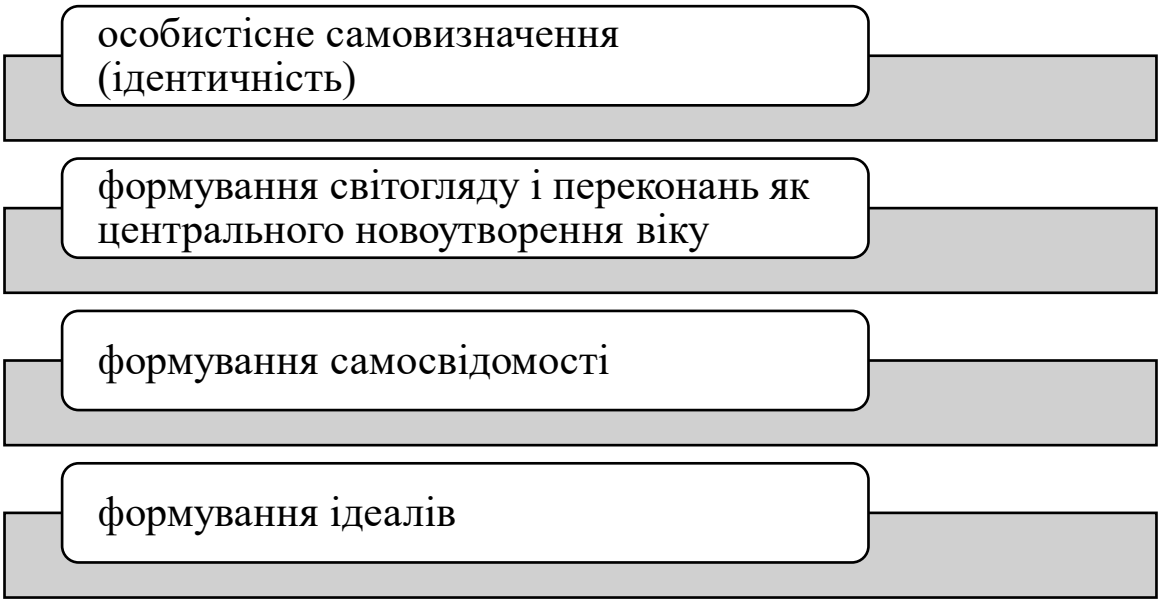



Рис. 1.4. Основні новоутворення психіки у період ранньої юності [81]

Психологи ще не прийшли до єдиної думки щодо домінуючих видів діяльності підлітків, і питання залишається відкритим. Присвоєння форм культури та засвоєння дорослості в цей період за суттю не пов'язані один з одним: тому юнак дорослішає поза освітньою системою, а освіта відбувається поза системою становлення дорослості. Центральним новоутворенням психічного розвитку раннього підлітка є орієнтація на майбутнє, яка визначає загальний погляд на життя (а не лише участь у певній діяльності): це також потреба прийняти внутрішню

позицію дорослого, усвідомити себе як бути членом суспільства, визначати власні життєві цілі. Для цього необхідний достатній рівень розвитку особистості: аналіз і переоцінка моральних принципів і настанов для формування власної системи цінностей, життєвих цілей і перспектив [54].

Таким чином, соціальна ситуація розвитку особистості в ранньому підлітковому віці є складною темою дослідження, яка складається з сімейної динаміки, взаємодії з однолітками та освітнього середовища. Кожен елемент відіграє важливу роль у формуванні особистості людини, впливаючи на її поведінку, самооцінку та соціальні навички. Виховний або обмежувальний характер сімейного життя, підтримуючий або гнітючий характер стосунків з однолітками, а також посилюючі чи шкідливі аспекти освітнього середовища разом впливають на те, як діти розвивають свою ідентичність і орієнтуються у світі. Розуміння цих впливів є важливим для батьків, педагогів і суспільства в цілому, оскільки це може створити середовище, яке підтримує здоровий розвиток характеру та виховує емоційно розумних, стійких людей.

**Висновки до розділу 1**

Конструкт соціально-психологічної компетентності слугує теоретичною основою, здатною проілюструвати складну та різноманітну соціально-психологічну поведінку особистості. Соціально-психологічна компетентність – особлива здатність індивіда, яка має природну схильність у вигляді певних соціально-психологічних властивостей і розвивається в міру набуття людиною життєвого досвіду та процесів. Вона охоплює всі сфери діяльності людини: навчальну, професійну, психосоціальну. Природа та розвиток психосоціальних здібностей визначаються багатьма факторами, такими як економічні, соціальні, психологічні, етичні та культурні. Соціально-психологічні здібності включають: здатність орієнтуватися в соціальних ситуаціях; здатність правильно оцінювати особистісні риси та емоційні стани інших; здатність вибирати відповідну поведінку під час взаємодії. Структура соціально-психологічної компетентності є складною як за формою, так і за змістом, що відображається у декількох взаємопов’язаних

підструктурах. В залежності від сформованості компонентів соціально-психологічної компетентності, виділяються три рівні її становлення: задовільний, середній та високий рівні їх розвитку. Складові соціально-психологічної компетентності старшокласника включають: ступінь задоволення власним життям, сформованість особистісно-значущих якостей, що пов'язані з життєвими цінностями особистості, сформованість внутрішніх мотивів (навчальної, професійної, сімейної царини діяльності), сформованість емоційно-вольової сфери випускника. Соціально-психологічна компетентність є надзвичайно важливою для молоді, тому найважливішим у процесі її формування в сучасних умовах є заклади загальної середньої освіти – одні з основних соціальних інститутів, де здійснюється цей процес для формування соціально активного молодого покоління.

Соціальна ситуація розвитку особистості в старшому підлітковому віці є складною темою дослідження, оскільки поєднує не тільки протиріччя підліткового віку; вона включає процеси, що властиві періоду ранньої юності. Соціальна ситуація розвитку – це висхідний момент для всіх динамічних змін, що відбуваються в розвитку людини протягом даного вікового періоду. Кожен її елемент відіграє важливу роль у формуванні особистості людини, впливаючи на її поведінку, самооцінку та соціальні навички. Соціальна ситуація розвитку в період старшого підліткового віку обумовлює нову соціальну позицію школяра, яка змінює для нього значущість навчання. Основні новоутворення психіки у період старшого підліткового віку включають особистісне самовизначення (ідентичність), формування світогляду і переконань, формування самосвідомості, формування ідеалів. Вони закладають підґрунтя для становлення відповідальної, цілеспрямованої і впевненої у собі особистості, що готова до дорослого життя та визначення її соціальної ситуації розвитку у майбутньому.

# РОЗДІЛ 2
# ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИВАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ІГРОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

## 2.1. Ігрові методи навчання: сутність, класифікація та дидактичні можливості

Фундаментальні перетворення в усіх галузях суспільного життя України призводять до трансформації уявлення соціуму щодо якостей особистості, необхідних для її діяльності у сучасному інформаційному просторі. Це зумовлює появу нових пріоритетів у системі освіти, що вимагають формування учнівських компетенцій, зокрема, уміння застосовувати знання на практиці та адаптуватися до стрімких змін у світі.

Суть ігрових методів навчання полягає в їх здатності перетворювати традиційні навчальні підходи в динамічний та інтерактивний досвід. Ігрові методи навчання можна визначити як навчальні стратегії, які використовують елементи гри для полегшення процесу навчання. З початку XIX століття ігри стали розглядатися як засіб навчання, і з'явилися перші наукові теорії про ігри. Багато видатних педагогів звертали увагу на ефективність використання ігор у навчальному процесі. Включення ігрових методів у навчання має багату історичну історію, починаючи з початку XX століття, коли педагоги почали визнавати потенціал ігор для підвищення активності та мотивації учнів. Ключові характеристики ігрового навчання включають використання викликів та інтерактивності для створення захоплюючого навчального середовища, яке сприяє активній участі та розвитку навичок.

Гра як людський феномен була детально розглянута в таких галузях знань, як психологія та філософія. У педагогічно-методичному відношенні більша увага приділяється іграм для дошкільнят та учнів молодших класів. Це тому, що вчителі вважають, що гра є важливим методом навчання для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

К. Ушинський, автор теорії духовного розвитку дітей у грі, вперше запропонував ідею використання гри в системі загального навчання, тобто підготовки дітей до праці через гру. Він вважає, що у грі поєднуються бажання, відчуття та уява водночас [73, с. 93-96].

Для позначення гри як виду навчальної діяльності зазвичай використовують низку понять, а саме: «ділова гра», «рольова гра», «дидактична гра», «навчальна гра», «ігрові технології» тощо. Під терміном «гра» іноді розуміють «ігрову технологію». Проте, на думку Г. Селевка, ці поняття суттєво відрізняються: гра – це діяльність і процес, а ігрова технологія – це система методів і технологій, спрямованих на формування, розвиток, розширення та узагальнення знань у процесі навчання. Засвоювати знання через практику на уроках історії з використанням ігор. Учні не просто вивчають матеріал, вони розглядають його з різних точок зору, розбиваючи на різні можливі логічні ряди [41, с. 11].

Використання ігор на уроках історії досліджували І. Коляда, О. Охредько, Я. Камбалова, О. Кожем'яка, О. Пометун, а класифікували за різними формами ігрових технологій на уроках історії – К. Баханов, Л. Борзова, Т. Іванова, І. Кучерук, М. Короткова [53].

Розробка даної проблеми триває на сучасному етапі (Н. Короткова, Н. Михайленко, А. Сорокіна, А. Ібрагімова, Н. Конишева, М. Саліхова та ін.). Ігри вважаються важливим засобом формування навичок і навчання, необхідних для психофізіологічного та особистісного розвитку, а також, одночасно, і методом виховання і формування здібностей до навчання. Аналіз розвитку проблеми дає підстави для визначення її актуальності, яка зумовлена різноманітними факторами. Інтенсифікація процесу навчання ставить завдання пошуку шляхів підтримки інтересу здобувачів освіти до матеріалу, що вивчається, активізації їх діяльності протягом усього періоду навчання. Одним із ефективних засобів вирішення цього завдання є навчальні ігри [6].

Ігрова технологія – це унікальна форма навчання, яка не тільки робить роботу на рівні творчого пошуку цікавою та захоплюючою для учнів.

На відміну від ігор взагалі, педагогічна гра має цілий ряд відмінностей, які досліджені О. Переборою та П. Дячук (рис. 2.1).

Рис. 2.1. Ключові характеристики педагогічної гри за О. О. Переборою та П. Дячук [6]

Відзначаємо, що правильно організовані ігри викликають і підтримують в учнів інтерес до вивчення іноземної мови. Передчуваючи радість гри, діти із задоволенням навчаються. Коли проводиться цікава гра, в учнів з'являється бажання вивчати, запам'ятовувати іноземну мову, практично оволодівати нею [6].

Завдання історії як навчального предмета полягає в тому, щоб підготувати учнів до взаємодії з соціальним середовищем і досягти самореалізації особистості в багатовимірному світі шляхом засвоєння складних знань і розвитку відповідних здібностей [42, с. 381].

Вирішення цих проблем вимагає розробки методологій і, таким чином, впровадження нових освітніх парадигм. Серед них важливу роль відіграють ігрові методи. Відомо, що гра є унікальною за своєю суттю: вона має потужний освітній, розвиваючий і виховний потенціал, що дозволяє перевести її з суто розважальної площини в навчальну [2, с. 14-21].

Гра виникає тоді, коли з’являються тенденції, які не можна негайно реалізувати, і разом з тим зберігається тенденція до негайної реалізації бажань [2, с. 14-21].

Вчені не дійшли єдиної думки щодо статусу навчальних ігор. Вони вивчаються як засоби, форми, прийоми і моделі навчання. Осмислення гри як

методу навчання передбачає узагальнення досвіду або введення нових засобів. Орієнтуючись на конкретні результати у вигляді якісних і міцно засвоєних знань, вчителі отримують можливість змінювати свої дії під час підготовки та під час навчальних ігор.

У сучасному навчанні існує кілька шляхів дослідження природи навчання ігор. У більш широкому сенсі поняття «навчальна гра» є похідним від «гри» взагалі, враховуючи будь-яку діяльність, яка цікавить суб'єкта за умовних обставин. З огляду на це педагогічні ігри є навчальною діяльністю, яка умовно зацікавлює суб'єкта. Беручи до уваги визначення поняття «навчання», дослідниця Л. Борзова уточнила попередній пункт: «Навчальна гра – це умовна і цікава для суб’єкта діяльність, спрямована на формування знань, умінь і навичок. У цьому трактуванні грань між грою і не грою настільки тонка, що неможливо чітко визначити навіть найбанальніші освітні завдання [17].

За відсутності універсальної класифікації методів навчання дидактична гра не має чітко визначеного місця в її системі.

Дидактична гра вважається одним із способів залучення здобувачів освіти до активної розумової діяльності. Це традиційний і визнаний метод навчання. Його цінність полягає в тому, що в ігровій діяльності взаємодіють навчальна, розвивальна та виховна функції (рис. 2.2). Цей метод навчання організує учнів та розширює їхні пізнавальні здібності.

Рис. 2.2. Поєднання функцій у ігровій діяльності

Традиційно дидактична гра розглядається з точки зору різних дидактичних понять (рис. 2.3).

Рис. 2.3. Підходи до трактування поняття «дидактична гра»

Розробкою уявлень про дидактичну гру як метод навчання займались Ю. Бабанский, О. Леонтьєв, А. Макаренко, М. Скаткін, В. Сухомлинський, К. Ушинський. При чому, Ю. Бабанський вважає дидактичну гру одним із найцінніших методів, які дозволяють стимулювати у сучасного здобувача освіти інтерес до навчання та засобом, який дозволяє пробудити у дитини інтерес до навчання [47, с. 14].

Дидактична гра характеризується низкою особливостей.

Найперша особливість дидактичної гри полягає у тому, що вона є неперервною послідовністю навчальних дій в процесі вирішення поставленого задання (рис. 2.4) [36].

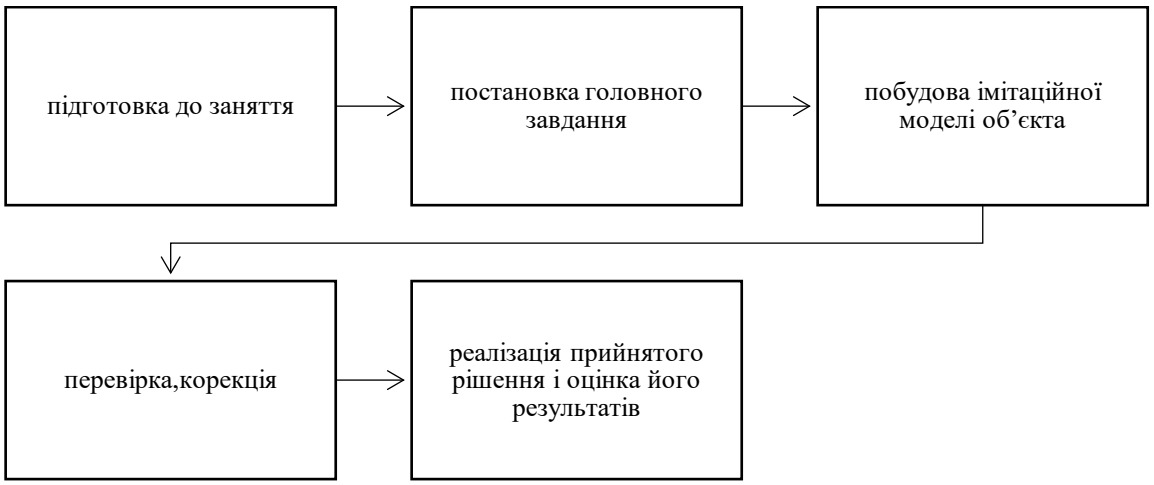



Рис. 2.4. Послідовність навчальних дій у ході виконання дидактичної гри [36]

Друга особливість дидактичної гри полягає у тому, що вона відображає специфіку пізнавальної діяльності, яка побудована на:

– різноманітності рішень, створенні умов для відбору та надання кожному учаснику шансу на успіх, заохоченні учнів до самостійного прийняття рішень та прийняття відповідальних рішень, забезпеченні розвитку самостійного мислення;

– обговоренні результатів сприйняття учнями рольових ролей;

– пошуку різних рішень навчально-пізнавальних завдань в ігровій ситуації;

– проблемі ігрових ситуацій;

– стані емоційно-вольової напруженості учасників пізнавальної та ігрової діяльності;

– чіткості критеріїв оцінки дій в ігровій діяльності.

Ці, перелічені вище, особливості характеризують пізнавальну діяльність учнів як імітаційну діяльність із застосуванням імітаційних методів та ігрову діяльність із застосуванням ігрових методів. Ігрові та імітаційні методи у тісній взаємодії активізують пізнавальну діяльність і підвищують самостійність здобувачів освіти.

Не менш важлива особливість дидактичних ігор полягає у тому, що у їх процесі формуються не тільки знання і вміння, але і якості особистості, такі як самостійність, організованість, дисциплінованість, творча активність та ін. Також варто зазначити, що коло особливостей дидактичних ігор доповнюється і тим, що зазвичай, усі вони вимагають інтеграції знань, що, в свою чергу, сприяє встановленню між предметних зв’язків [25, с. 109-119].

Дидактична гра на уроці є одним із способів підтримки інтересу до предмета, формування творчих здібностей, розвитку пізнавальної діяльності учнів, здатності узагальнювати матеріал. У цьому полягає іще одна її особливість.

Вдала дидактична гра, а тим більше система дидактичних ігор, підвищує самооцінку учасників, оскільки вони мають можливість перейти від слів до конкретної справи та перевірити свої навички. Цікаво те, що під час дидактичної

гри кожен стає вчителем і учнем у процесі вироблення нових цінностей разом. Це створює ефект синергії, тобто загальний результат, досягнутий спільними зусиллями, перевищує систему результатів, яких кожен з учасників процесу міг би досягти самостійно. Разом із тим підкреслюємо, що гра не є самоціллю. Вона може бути використана як окремий і самостійний елемент уроку. Дидактична гра може застосовуватися до всіх типів уроків, причому вчитель має необмежений вибір у визначенні теми уроку, на якому буде проводитися гра.

Враховуючи усі особливості дидактичних ігор ми бачимо, що вони сьогодні є основним прийомом організації успішного навчання в початкових класах НУШ. Цікава особливість дидактичної гри полягає в тому, що вона може бути застосована до всіх типів уроку, а за її допомогою у вчителя з'являється можливість контролю і діагностики ходу і результату навчального процесу, а так само внесення в нього необхідних змін, тобто гра виконує також контрольно-корекційну функцію [63].

Численні розробки вчених (В. Семенова, С. Тюннікова, А. Петрова, Г. Селевка, М. Кларіна) передбачили методи, засновані на різноманітних класифікаціях, демонструючи широкий спектр можливостей ігрових методів.

Серед багатьох праць сучасних дослідників особливої уваги заслуговує книга К. Баханова «Історична освіта в сучасній школі: інноваційні аспекти». Ця монографія присвячена одній із найактуальніших проблем методики навчання історії – відновленню історичної освіти в школі. Досліджуються нові шляхи визначення мети, завдань і організації навчання історії в загальноосвітніх школах, модернізація нормативної бази, аналізується практика викладання історії за різними технологіями та моделями навчання викладання історії в школах Поширеність інновацій на практиці є певною. Автори розглядають моделі навчання в іграх. «Ігри є дуже давнім явищем людської культури, тому не дивно, що вони здавна використовувалися для навчання» [3, с. 298–305]. Класифікація ігор за К. Бахановим наведена на рис. 2.5.

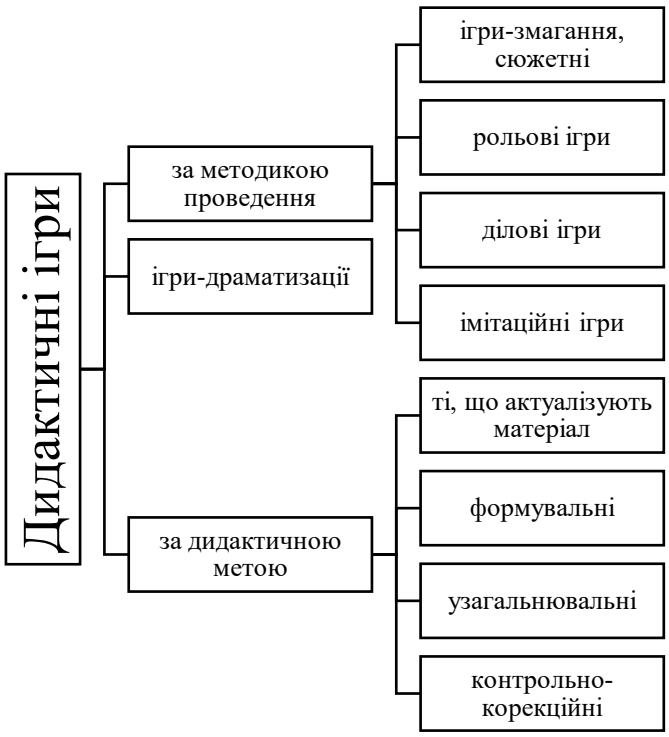



Рис. 2.5. Класифікація ігор за К. Бахановим [3]

О. Пометун класифікує навчання ігор на уроках історії через призму інтерактивного навчання. Вона відрізняє симуляційні ігри від інших ігор, поділяючи їх на імітаційні ігри та симуляції (зали судових засідань і публічні слухання) і рольові ситуації (рольові ігри, рольові сценарії, драматизації) [46, с. 52].

Встановлено, що усі ігри, у їх величезній різноманітності, за своєю сутністю можна поділити на два типи:

1) ті, основу яких складає сюжетно-рольовий компонент;

2) ті, в яких змагальна та умовна ознаки переважають над іншими [2, с. 14-21].

Деякі дослідники (О. Кожем'яка, М. Короткова) у своїх класифікаціях розрізняють рольові та ділові ігри, мотивуючи це відмінностями змістового характеру: у першій моделюється ситуація, що ставить учнів у позицію очевидців, у другій – ситуація пізнішої епохи, для чого вводиться роль сучасника – нащадка чи дослідника [2, с. 14-21].

Дидактичні ігри можуть характеризуватись в процесі навчання різноманітними функціями. Перша функція гри – організуюча, яка дозволяє більш

ефективно планувати час здобувача освіти та викладача [53]. Усі їхні дії контролюються правилами гри. Учні працюють у групах і можуть співпрацювати один з одним, що особливо важливо для сором'язливих дітей. Іншою функцією ігор є мотивація, яка спирається на зовнішні стимули, такі як оцінювання. Тому особливого значення набуває спосіб формулювання завдань. Наступна функція – дидактична. У цьому випадку ігри активізують усіх учнів, дозволяючи їм розвивати різні навички, такі як мова чи інтелект. Четверта функція – когнітивна. Об'єктом визнання вчителів є здобувачі освіти, їхні особисті здібності та досягнення. Завдяки навчальній функції гри вчителі можуть контролювати поведінку і тому вимагають від учнів знання та вміння взаємодіяти з іншими [53].

Реалізація ігрових прийомів і ситуацій відбувається в наступних напрямках:

- мета навчання визначається у формі ігрових завдань, які повинні відповідати правилам гри;
- використовуючи навчальні матеріали як засіб, змагання інтегруються в навчальну діяльність, а навчальні завдання трансформуються в ігри [75].

Ми виходимо з позиції, що розігрування будь-якої ролі в умовах класичного інсценування або «одноосібного візиту» у сучасність, чи «сучасного дослідника» у минуле є вже інсценуванням. Зокрема, такі види ділових ігор як «суд», «прес-конференція» або «наукова лабораторія», незважаючи на відсутність традиційного розігрування ролей, все ж ґрунтуються на рольовій сутності. Таким чином, студенти все ще вдаються до наслідування, наслідуючи поведінку суддів, підозрюваних, журналістів, науковців. Тому ділові ігри є піджанром симуляторів або рольових ігор.

Другий тип рольової гри – ретроспективний. Їх аналіз виявляє доцільність поділу на театралізовані інсценування (за чітким сценарієм) та театралізовані ігри (імпровізовані учнями інсценування, які представляють історичних діячів, які самостійно висловлюють свою думку) та проблемно-рольові ігри дискусійного характеру (ролі даються одночасно із завданнями, які учні розв'язують самостійно).

Методично виправданою стає поступова «підготовка» учнів до сприйняття ігор, що передбачає певний алгоритм у їхньому застосуванні:

1) театралізована вистава за типом «оживлення картини» – сценарій готується з допомогою вчителя;

2) театралізована вистава з атрибутами костюмів, декорацій – навантаження зі складання сценарію також лягає на вчителя;

3) театралізована гра – тексти персонажів пропонується скласти самим учасникам;

4) проблемно-дискусійна гра – самостійна робота учнів над складанням сценарію [2, с. 14-21].

Неімітаційні ігри, як зазначалося вище, не мають у своїй основі копіювання та наслідування, відповідно, вони є нерольовими, або тренінговими. Ці ігри поділяються на:

1) ті, що можуть містити завдання одного типу («Бліцопитування», «Історичні шахи», «Ланцюг питань»);

2) ті, що складаються із сукупності конкурсних завдань (КВК. вікторина, змагання) [13].

З огляду на це неімітаційні ігри поділяються на одновекторні і багатовекторні. Крім того, навчальні ігри поділяються за характером завдання: ігри, що вимагають дотримання або виконання певних умов (відновлення карти або відновлення тексту), позначаються як умовні; їх виконання відповідає чітким графічним зображенням (загадки, кросворди , анаграми) – як графічні. Зазначимо, що важливою характеристикою неімітаційних ігор є їх змагальний характер. Якщо цей момент втрачено, втрачається і суть ігрової діяльності. Тому говорити про те, що кросворд є грою, невірно, оскільки він має «педагогічну мету, спрямовану на відтворення та реконструкцію матеріалу».

Як ми бачимо, багато ігор будуються за принципом змагання, що посилює емоційний характер їх перебігу. Ігри ведуть до кращих результатів, коли команди змагаються одна з одною, а стимули до змагання закладені в назві гри. Саме це, у поєднанні з боротьбою та конкуренцією, гострими відчуттями та азартом, є змістом будь-якої гри. Тому через ігрову діяльність краще розвиваються особистісні

здібності учнів, оскільки вони не відчувають психологічного тиску відповідальності, як у навчальній діяльності [53].

Отже, ігрові методи навчання є цінним ресурсом для педагогів, які прагнуть створити динамічне та ефективне навчальне середовище. Розуміючи сутність, класифікацію та дидактичні можливості ігрового навчання, педагоги можуть використати силу ігор, щоб залучити учнів, сприяти розвитку навичок і сприяти спільному навчанню. Оскільки технології продовжують розвиватися та з’являються нові освітні інструменти, ігрові методи в навчанні виділяються як універсальний та інноваційний підхід до покращення освітньої подорожі для учнів будь-якого віку.

## 2.2. Психологічні особливості впливу ігрових методів навчання на розвиток особистості

У сфері освіти інтеграція ігрових методів навчання привернула значну увагу через свій потенціал для покращення розумових процесів підлітків. Дидактичні ігри слугують потужним інструментом для досягнення освітніх цілей, залучаючи учнів до інтерактивного та захоплюючого навчального досвіду.

Цікавість ігрового світу робить активними емоційно одноманітні види діяльності, такі як запам'ятовування, повторення, закріплення або засвоєння інформації, а емоційність ігор активізує всі психологічні процеси та функції дитини. Ще одна позитивна сторона ігор полягає в тому, що вони сприяють застосуванню знань у нових ситуаціях, дозволяючи учням на практиці працювати з вивченим матеріалом, вносячи різноманітність і цікавість у навчальний процес [6].

Останніми роками навчання, засноване на іграх, стало популярним освітнім підходом, який використовує захоплюючий та інтерактивний характер ігор для покращення досвіду навчання учнів.

Психологічний вплив ігрових методів навчання є глибоким, насамперед через високий рівень залученості та мотивації, які вони надихають в учнів. Включаючи елементи гейміфікації, такі як бали, рівні та таблиці лідерів, ігрове

навчання впливає на внутрішню мотивацію студентів і підвищує їхній інтерес та участь у навчальній діяльності. Крім того, миттєвий зворотній зв'язок і винагороди, які надаються в ігровому середовищі, відіграють вирішальну роль у підтримці мотивації студентів і заохочення їх наполегливо долати труднощі. Наприклад, здобувачі освіти більш схильні наполегливо вирішувати складні проблеми, коли вони отримують негайний зворотний зв'язок щодо свого прогресу та досягнень.

Як відзначає К. Каплунова, в ігровій діяльності найбільш інтенсивно формуються психічні якості та особистісні особливості дитини. У грі складаються інші види діяльності, які потім набувають самостійного значення [28].

Ігрова діяльність впливає на формування довільності в психічних процесах. В результаті в іграх у дітей починає розвиватися довільна увага і довільна пам'ять. Діти можуть краще зосереджуватися та запам'ятовувати більше в ігрових, ніж у лабораторних експериментальних умовах [74]. Усвідомлені цілі (зосередитися, запам'ятати і запам'ятати) наголошуються дітям раніше і легше, ніж будь-які інші цілі в грі. Особливі умови гри вимагають від дитини зосередженості на змісті предметів, дій, сюжету в ігровій ситуації. Якщо дитина не хоче звертати увагу на те, що вимагають від неї майбутні ігрові ситуації, якщо вона не пам'ятає умов гри, то її виженуть однолітки. Потреба в спілкуванні та емоційному заохоченні змушує дітей зосереджувати увагу і пам'ять [21].

Водночас цікаві й особливо реальні взаємини, які діти переживають у сюжетно-рольових іграх, складають основу особливих атрибутів мислення, які дозволяють поставити себе на місце інших, передбачити їхню майбутню поведінку та будувати на цьому власну [14].

Гра, будучи провідним видом діяльності дитини дошкільного віку має надзвичайно важливе значення і у інших вікових періодах особистості. Навчання в школі не припиняє ігрову діяльність дітей, але зміст і спрямованість гри змінюються [14].

Розглядаючи психологічне благополуччя здобувачів освіти у ігровому навчальному середовищі, важливо вивчити їхні емоційні реакції на такий досвід. Такі емоції, як радість, розчарування та цікавість, відіграють важливу роль у

формуванні результатів навчання та рівнів залучення студентів. У той час як позитивні емоції можуть підвищити мотивацію та зберегти знання, негативні емоції, такі як стрес і тривога, можуть перешкоджати прогресу студентів і отримувати задоволення від процесу навчання. Педагоги повинні пам'ятати про цю емоційну динаміку та впроваджувати стратегії, щоб пом'якшити негативні емоції та сприяти сприятливому навчальному середовищу. Наприклад, включення в ігрові сесії вправ на уважність або технік релаксації може допомогти здобувачам освіти ефективніше керувати стресом і тривогою.

Під час впровадження ігрового навчання часто виникають когнітивні та емоційні проблеми, що вимагає ретельного розгляду потенційних ризиків і проблем. Однією з основних проблем є ризик залежності та надмірний час перед екраном, пов'язаний з іграми. Педагоги повинні знайти баланс між використанням переваг навчання, заснованого на іграх, і контролем часу, проведеного учнями за екраном, щоб запобігти негативним наслідкам для їх психічного здоров'я. Більше того, вирішення проблем щодо звикання до ігор вимагає впровадження чітких інструкцій і обмежень для ігрової діяльності в освітньому контексті. Такі стратегії, як часові обмеження, участь батьків і заохочення офлайн-діяльності, можуть допомогти зменшити ризики, пов'язані з надмірними іграми, і забезпечити здорове навчальне середовище для учнів.

Сутність ігрових методів навчання полягає в їх здатності ефективно слугувати дидактичній меті [93]. Ігри в освіті розробляються з конкретною метою, часто пов'язаною з досягненням заздалегідь визначеного рахунку або результату. Такий структурований підхід не тільки сприяє конкурентоспроможності, але й прищеплює відчуття досягнення після досягнення встановлених віх. Крім того, багатогранний характер викладання та навчання вимагає різноманітних педагогічних стратегій, причому ігрове навчання є динамічним та захоплюючим методом [100]. Інтегруючи ігри в навчальний процес, учні можуть підвищити свою креативність, критичне мислення та навички вирішення проблем, заклавши міцну основу для когнітивного розвитку [100].

Вивчення дидактичних можливостей ігрових методів у навчанні проливає світло на їхній потенціал для підвищення залученості та мотивації учнів [99]. Використовуючи інтерактивну та захоплюючу природу ігор, викладачі можуть створити навчальний досвід, який захоплює студентів і сприяє глибокому інтересу до предмету. Крім того, наполегливість, необхідна для подолання труднощів у дидактичних іграх, культивує у студентів мислення про розвиток, заохочуючи їх розглядати перешкоди як можливості для зростання та навчання [93]. Інтеграція освітніх елементів у дидактичні ігри ще більше підвищує їх виховну цінність, роблячи навчання динамічним і приємним досвідом для учнів [92].

Отже, вплив дидактичних ігор на розумові процеси здобувачів освіти є глибоким, пропонуючи динамічний та захоплюючий підхід до навчання. Використовуючи силу ігрового навчання, вчителі можуть розпалити в учнів пристрасть до навчання, розвинути основні навички та досягти успіху в навчанні. Оскільки технології продовжують розвиватися, вважаємо, що роль ігрових методів у навчанні зростатиме, формуючи майбутнє навчання та когнітивного розвитку.

Активізація навчального процесу має вирішальне значення, оскільки дозволяє культивувати навчальні мотиви. Ці внутрішні стимули слугують стимулом для активної участі у дітей в освітніх і пізнавальних починаннях.

У галузях психології та педагогіки існує кілька категорій мотивів, які можна далі класифікувати як соціальні або когнітивні. Метою соціальних мотивів є виховання в учнів позитивного ставлення. З іншого боку, під час вивчення різних предметів виховуються пізнавальні мотиви, спрямовані на розширення і поглиблення знань, розвиток умінь і навичок, виховання справжнього інтересу до здобуття знань (допитливість, кмітливість, інтерес). Ці мотиви безпосередньо формуються вчителями на уроці.

Для того, щоб виховати бажання вчитися, важливо встановити логічну структуру в освітній системі, що дозволяє учням активно брати участь у процесі отримання знань. Тут вступають у дію поняття пізнавальної та ігрової діяльності. Коли дітям надається можливість активно брати участь у виконанні навчально-пізнавальних завдань, у них формується внутрішня мотивація до навчання,

формується позитивне ставлення до навчального процесу. Досягнення цього вимагає ефективних методів навчання, добре структурованих можливостей самостійного навчання та демонстрації практичної значущості матеріалу, що викладається. Також важливо розвивати основні життєві навички, використовувати різноманітні методи навчання та створювати сценарії вирішення проблем. Крім того, включення елементів інтересу, гумору та емоційного залучення, яке виникає під час ігор на уроках, може ще більше покращити досвід навчання.

Для досягнення успішного здобуття знань і розвитку навичок у сучасній освіті вкрай необхідно використовувати винахідливі методи. Навчання через гру є дуже ефективним підходом. Включення елементів гри в уроки має великі надії на розширення розуміння дітьми навчального процесу та сприяння цілеспрямованому та продуктивному залученню під час уроку.

Гра слугує джерелом мотивації, що перетворює процес навчання на захоплюючу експедицію, під час якої діти займаються предметом, вирішують проблеми та долають перешкоди з величезною радістю. Крім того, гра сприяє зосередженню, оскільки вимагає активної участі, тим самим підвищуючи уважність і покращуючи розуміння.

Також вважаємо, що використання ігор як засобу навчання покращує процес отримання знань. Замість того, щоб просто запам’ятовувати окремі факти, діти, залучені до гри, здатні сприймати інформацію в динамічній та взаємопов’язаній структурі. Це дає їм змогу глибше зрозуміти взаємозв’язки між різними елементами та те, як їх можна застосовувати в різних сценаріях. Важливо, щоб гра не тільки захоплювала учнів, але й стимулювала їх інтелектуальну допитливість.

Інтеграція ігрових методів у навчання в класі сприяє персоналізованому навчанню. Кожен здобувач освіти має унікальний темп і бажаний підхід до навчання. За допомогою ігор учні мають можливість вибрати завдання, які відповідають їхньому індивідуальному рівню навичок і сферам інтересів. Отже, вони сприймають, що їхнє навчання адаптоване до їхніх потреб, таким чином посилюючи їх прагнення до отримання знань.

Сприяння розвитку навичок є прямим результатом навчання через гру. Діти набувають здатності співпрацювати з іншими, знаходити рішення для викликів і пристосовуватися до різноманітних обставин. Крім того, вони набувають навичок роботи з різними формами інформації, тим самим покращуючи свої когнітивні здібності та сприяючи адаптивному мисленню.

Одним з ключових елементів ігрового навчання є його здатність виховувати сприятливе ставлення до отримання знань. Замість того, щоб сприймати уроки як обов'язкові завдання, діти розглядають їх як захоплюючу можливість зайнятися цікавою діяльністю. У результаті навчання стає приємним досвідом, позбавленим непотрібного стресу, що зрештою призводить до більшого успіху.

Не менш важливо відзначити, що гра як засіб навчання викликає сприятливу емоційну реакцію. Діти відчувають хвилювання від досягнення цілей і подолання труднощів, що веде до підвищеної впевненості в собі та міцнішої віри у власні можливості.

Включаючи ігри, можна без зусиль змінювати траєкторію уроку, змінювати структуру уроку, зменшувати фізичне навантаження, підвищувати емоційне самопочуття дітей. Ігри, які передбачають практичну діяльність, наприклад малювання, розфарбовування, вирізання та склеювання, виявилися дуже ефективними під ас вивчення історичних персоналій, фактів, подій.

Саме тому, вважаємо, що вплив ігрового навчання на розвиток дітей неможливо переоцінити. Він слугує каталізатором для мотивації, покращує розуміння, сприяє індивідуальному зростанню та розвитку навичок, виховує позитивне ставлення до навчання та підсилює позитивні емоції. Педагоги, які застосовують цей підхід, забезпечують дітям збагачувальну та ефективну освітню подорож, яка не лише розширює їхні знання, але й озброює їх безцінними життєвими навичками.

Ігри давно визнані потужним інструментом для сприяння різноманітним аспектам соціальної взаємодії, від командної роботи та спілкування до співчуття та вирішення проблем.

Успішний ріст і дорослішання кожної дитини вимагає набуття соціальних навичок, життєво важливих для ефективного спілкування, співпраці та встановлення стосунків з іншими. Особливе значення має розвиток комунікативної компетентності, що дозволяє дітям плідно спілкуватися та ефективно вирішувати конфлікти. Існують різні підходи до сприяння розвитку соціальних навичок у дітей, охоплюючи як індивідуальну, так і групову діяльність. Але першочерговим фактором є взаємодія з навколишнім середовищем, яка слугує позитивною моделлю поведінки та спонукає до активного спілкування.

Розвиток соціальних навичок має вирішальне значення для росту дитини та її здатності успішно спілкуватися з іншими. Ці навички охоплюють ефективне спілкування, емпатію, створення позитивних зв'язків і вирішення конфліктів. Основою для набуття цих навичок є розвиток соціальної взаємодії, яка допомагає дитині формувати здорові стосунки з членами сім'ї, друзями, вихователями та іншими членами спільноти.

Вплив ігрових методів на розвиток соціальних навичок багатогранний і глибокий. Спільні ігри, наприклад, відіграють вирішальну роль у розвитку командної роботи та навичок спілкування між гравцями. Працюючи разом для досягнення спільної мети, здобувачі освіти вчаться співпрацювати, ефективно спілкуватися та конструктивно вирішувати конфлікти. Змагальні ігри, з іншого боку, покращують стратегічне мислення та здатність вирішувати проблеми, вимагаючи від гравців швидко приймати рішення під тиском і адаптувати свою тактику на основі дій інших. Крім того, рольові ігри пропонують унікальну можливість для людей стати різними персонажами, таким чином розвиваючи навички емпатії та сприйняття перспективи, коли вони орієнтуються в різних соціальних сценаріях з різних точок зору.

Здатність дитини ефективно спілкуватися відіграє вирішальну роль у встановленні позитивних стосунків з іншими. Розвиток таких навичок, як вираження думок і емоцій, активне слухання та емпатія, є важливими для розвитку здорових стосунків. Не менш важливою є здатність дитини керувати емоціями, поважати особисті кордони та цінувати різні точки зору.

Формування гармонійного соціального середовища вимагає інтеграції різноманітних елементів взаємодії. Щоб сприяти розвитку соціальних навичок у дітей, існує кілька ефективних підходів. Серед цих підходів ігри виділяються як один із найкорисніших методів. Загальновизнано, що гра відіграє ключову роль у розвитку когнітивних, фізичних, творчих, соціальних та емоційних здібностей, які необхідні для загального росту та благополуччя дітей.

Набуття дитиною соціальних навичок має вирішальне значення для її здатності ефективно взаємодіяти з іншими. Гра слугує інструментом для навчання правилам спілкування, вирішення конфліктів та розвитку емоційного інтелекту. Крім того, соціальні навички можна відточувати за допомогою різноманітних вправ і ситуаційних завдань, що дозволяє дитині адаптуватися до різних сценаріїв і осягати різноманітні перспективи. Не менш важливо розвивати середовище підтримки та розуміння як вдома, так і в школі, сприяючи мотивації дитини до активної участі та вдосконаленню її соціальних навичок. Зрештою, розвиток соціальних навичок у дітей сприяє здоровим стосункам, ефективному спілкуванню та зростанню емоційного інтелекту.

Психологічні механізми, які лежать в основі впливу ігрових методів на розвиток соціальних навичок, ґрунтуються на усталених теоріях навчання та пізнання. Відзначаємо, що теорія соціального навчання стверджує, що люди набувають нових форм поведінки через спостереження та наслідування, процес, який легко спостерігати в ігрових умовах, де гравці імітують дії інших, щоб засвоїти соціальні норми та стратегії. Крім того, механізми підкріплення та зворотного зв’язку в іграх формують соціальну поведінку, винагороджуючи бажані дії та забезпечуючи коригувальний зворотний зв’язок для небажаних. Когнітивні процеси, такі як сприйняття перспективи та мислення, також беруть участь у соціальних взаємодіях в іграх, оскільки гравці повинні враховувати думки та почуття інших, щоб передбачити їхні дії та відповідно прийняти стратегічні рішення.

Практичні наслідки використання ігрових методів у розвитку соціальних навичок великі й різноманітні. Педагоги та терапевти можуть розробляти

втручання, засновані на іграх, спрямовані на усунення певного дефіциту соціальних навичок, наприклад, розробляти кооперативні ігри для людей, яким важко працювати в команді, або включати виклики спілкування в змагальні ігрові налаштування. Інтегруючи методи гейміфікації в освітні та терапевтичні умови, практики можуть створювати захоплюючі та захоплюючі враження, які мотивують людей практикувати та вдосконалювати свої соціальні навички у веселій та інтерактивній манері. Також важливо враховувати індивідуальні відмінності та переваги при виборі відповідних методів гри для підвищення навичок, оскільки не всі ігри можуть резонувати з кожною людиною, а особисті переваги відіграють значну роль в ефективності втручань, заснованих на іграх.

Отже, підсумовуючи, можна сказати, що вплив ігрових методів на підвищення мотивації до навчання є багатогранним явищем, яке потребує ретельного розгляду та стратегічної реалізації. Незважаючи на те, що ігрові методи показали багатообіцяючі можливості для підвищення залученості та продуктивності учнів, викладачі повинні пам’ятати про проблеми та обмеження, пов’язані з їх використанням. Застосовуючи стратегії, які сприяють збалансованому підходу до мотивації та узгоджують ігрову діяльність з освітніми цілями, трансформаційний потенціал ігрових методів у створенні стимулюючого та ефективного навчального середовища може бути повністю реалізований. Відтак, відзначаємо, що інтеграція ігрових методів в освіту є цінним інструментом для мотивації учнів і виховання пристрасті до навчання, яка виходить за межі класної кімнати.

Вплив ігрових методів на розвиток соціальних навичок є незаперечним, причому кооперативні, змагальні та рольові ігри відіграють унікальну роль у вихованні командної роботи, стратегічного мислення, емпатії та сприйняття перспективи. Розуміючи психологічні механізми, які лежать в основі цього впливу, практики можуть використовувати ігрові втручання для ефективного вдосконалення соціальних навичок. Рухаючись вперед, дуже важливо враховувати індивідуальні відмінності та вподобання при розробці втручань, заснованих на іграх, гарантуючи, що ігри не тільки захоплюють, але й пристосовані для усунення

певного дефіциту соціальних навичок для досягнення максимального ефекту. Застосовуючи низку підходів, включаючи гру, навчання та сприяння сприятливій атмосфері, можна ефективно розвивати соціальні навички дитини, які відіграють ключову роль у формуванні її майбутнього життя та досягнень.

Незважаючи на переваги ігрових методів, існують проблеми та обмеження при їх використанні в навчанні. Одним із потенційних недоліків є ризик надмірної гейміфікації, що може призвести до поверхневого навчання та короткочасної мотивації. Коли учні зосереджені виключно на отриманні винагороди або просуванні рівнів без справжнього розуміння основних концепцій, освітня цінність ігрових методів зменшується. Крім того, надмірна залежність від зовнішніх мотиваторів, таких як значки чи призи, може підірвати внутрішню мотивацію та розвиток справжнього інтересу до предмета. Педагоги повинні бути обережними щодо досягнення балансу між використанням ігрових методів як інструменту мотивації та забезпечення того, щоб результати навчання були значущими та сталими в довгостроковій перспективі.

Отже, підсумовуючи, можна сказати, що вплив ігрового навчання на психічне благополуччя здобувачів освіти підліткового віку є багатогранним, охоплюючи психологічний, емоційний, когнітивний і соціальний аспекти. Розуміючи психологічні наслідки ігрових методів навчання, звертаючись до емоційних реакцій учнів і орієнтуючись на когнітивні та емоційні проблеми впровадження таких підходів, педагоги можуть використати потенційні переваги ігрового навчання, одночасно зберігаючи психічне здоров’я учнів і добре буття. Педагогам вкрай важливо прийняти цілісний підхід, який враховує різноманітні потреби та досвід учнів в ігровому навчальному середовищі.

**Висновки до розділу 2**

Методи навчання, засновані на іграх, є важливою перевагою для вчителів, які прагнуть створити живе та продуктивне освітнє середовище. Вчителі можуть використовувати привабливі якості, класифікацію та навчальні переваги ігрового навчання, щоб захопити учнів, сприяти набуттю навичок і заохочувати командну

роботу. З постійним розвитком технологій і впровадженням нових освітніх ресурсів гейміфікація стає гнучкою та творчою стратегією для покращення досвіду навчання для учнів різних вікових груп.

Вплив дидактичних ігор на пізнавальні процеси учнів є значним, забезпечуючи захоплюючий і яскравий метод навчання. Використовуючи переваги ігрового навчання, педагоги можуть викликати в учнів ентузіазм щодо отримання знань, розвитку життєво важливих навичок і досягнення академічних досягнень. З постійним розвитком технологій очікується, що значення ігор в освіті зростатиме, впливаючи на майбутнє навчання та розумовий розвиток.

Ігрові методи мають значний потенціал для розвитку соціальних навичок, підвищення мотивації та покращення психічного благополуччя учнів, особливо підлітків. Вони сприяють розвитку командної роботи, стратегічного мислення, емпатії та залученості, проте вимагають стратегічного підходу з урахуванням індивідуальних відмінностей та можливих обмежень, таких як надмірна гейміфікація. Важливо досягати балансу між зовнішніми мотиваторами та суттєвими навчальними результатами, інтегруючи ігри в освітній процес для забезпечення довготривалого ефекту та підтримки внутрішньої мотивації учнів.

# РОЗДІЛ 3
# ОСОБЛИОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ІГРОВИХ МЕТОДІВ В УРОКИ ІСТОРІЇ

## 3.1. Ігрові технології як форма активного навчання учнів на уроках історії

На сучасному етапі освітянська спільнота активізує роботу з вивчення різноманітних форм і методів здобуття комплексних знань, необхідних умінь і навичок у школі. Основна проблема традиційної освіти полягає в тому, що зазвичай акцент робиться на запам'ятовуванні знань і їх перевірці. В даний час актуальним є питання впровадження ігрових методів навчання та збагачення ігрових форм роботи під час здобуття знань. Адже різні типи ігрових ситуацій допомагають розв'язувати практичні завдання і приймати необхідні рішення в рамках заданої моделі гри. Але головною особливістю такого підходу є те, що деякі ситуації не мають готових правильних рішень, тому учні вже під час гри самостійно розробляють і обдумують варіанти готових рішень, імпровізуючи з метою досягнення позитивного результату [10, с. 109-114]. Тому вважаємо, що в навчальному процесі необхідно завжди використовувати ігрові технології як форму активного навчання учнів та ефективний інструмент для вчителів. Зважаючи на це, обґрунтуємо вибір ігрових методів навчання на уроках історії з урахуванням вікових особливостей підлітків.

У сфері освіти все більше інтересу та дискусій викликає інтеграція ігрових методів в уроки історії. Навчання, засноване на іграх, значно покращує запам’ятовування учнями знань з уроку історії. Занурюючи учнів в інтерактивні історичні сценарії, ігри створюють незабутні враження, які сприяють довгостроковій пам’яті історичних фактів, подій і понять. Перетворюючи процес навчання на веселий інтерактивний досвід, ігри можуть зацікавити учнів і спонукати їх до активної участі у вивченні історії. Такий високий рівень залучення не тільки сприяє глибшому розумінню історичного змісту, але й надихає до вивчення минулого. Крім того, ігрове навчання сприяє розвитку навичок критичного мислення учнів.

Шкільна програма з історії є конкретним вступом до основ історичної науки з освітніми і виховними завданнями. Шкільна історична освіта – це певна система конкретних освітніх явищ, яка включає: безпосередній процес навчання історії, який реалізується різними типами навчальних закладів, теоретико-методичні відображення в історичній методиці. Основою шкільної історичної освіти є основний зміст історичних знань: історичні категорії та поняття, домінуючі напрями історичного розвитку людства, історичні зв'язки, теорії.

Здобувати нові знання, уміння, розвивати навички, грати, мотивувати, долати пасивність учнів, прищеплювати інформаційно-комунікативні навички та візуалізувати їх можна за допомогою різноманітних ресурсів, таких як:

- ребуси (http://rebus1.com/ua/) [97];
- хмари слів (https://wordart.com/) [101];
- кросворди (https://childdevelop.com.ua) [90];
- інтернет-ресурс інтерактивних вправ (https://learningapps.org/) [96];
- вікторини (https://kahoot.com/) [95];
- складання пазлів (https://www.jigsawplanet.com) [94];
- онлайн-ігри (https://wordwall.net) [102];
- онлайн-ігри (https://classtools.net/) [91];
- розмальовки (https://bit.ly/3pq012n) [62].

Розглянемо кожен з них. Наприклад, ребуси стануть чудовим помічником на етапах актуалізації знань учнів чи перевірки домашнього завдання. Їх також можна використовувати як своєрідну загадку перед початком вивчення нового матеріалу, зашифрувавши в ньому певні імена чи поняття, історичні постаті. Здобувачі освіти можуть працювати над ребусами в малих групах/парах (рис. 3.1).

Рис. 3.1. Зразок історичного ребуса [97]

Уміти правильно називати предмети, зображені на картинці, є однією з головних вимог у процесі розшифровки ребусу. Зі свого боку вчитель має пояснити можливі варіанти його розгадування. Педагогічний потенціал цієї технології полягає в її можливості використання на різних етапах навчальної діяльності [10, с. 109-114].

Ребуси є цікавим і корисним інструментом для розвитку мислення, пам'яті та креативності у дітей різного віку. Діти молодшого шкільного віку мають обмежений словниковий запас та розуміння складних історичних концепцій. Вони мають високу потребу в ігровій діяльності та візуальних стимулів. Тому при вивчені історичних фактів та відомостей із ними на уроках предмету «Я досліджую світ», доцільно використовувати прості ребуси з яскравими зображеннями та мінімальним текстом. Ребуси можуть бути спрямовані на вивчення базових історичних понять, таких як імена видатних особистостей, назви країн та основні події. Доцільно залучати дітей до групової роботи для спільного розв'язування ребусів, що сприяє розвитку комунікативних навичок. Діти середнього шкільного віку вже мають більш розвинений словниковий запас і здатні до абстрактного мислення. Вони можуть опрацьовувати складніші завдання та потребують нових викликів для розвитку. У навчанні дітей у віці 11-14 років доцільно використовувати ребуси середньої складності, які потребують логічного мислення та знання історичних фактів та включають зашифровані події, дати, терміни та поняття, що вивчаються в рамках шкільної програми. Учні старшого шкільного віку мають високий рівень критичного мислення та здатність до аналізу складних історичних процесів. У роботі із найстаршими здобувачами освіти доцільно використовувати складні ребуси, які включають інтеграцію різних історичних знань та вимагають глибокого аналізу, охоплюють більш деталізовані аспекти історії, такі як причини та наслідки подій, взаємозв'язки між історичними явищами та ін. Також старшокласників можна залучати до створення власних ребусів, що стимулює креативність та глибше розуміння матеріалу.

Хмари слів корисні на будь-якому етапі навчання здобувачів освіти. За допомогою хмар слів учні можуть вгадувати теми уроків, пояснювати терміни або створювати речення, використовуючи дати, закодовані в хмарі слів (рис. 3.2).

Рис. 3.2. Зразок хмари слів до уроку історії [101]

Хмари слів є корисним інструментом для візуалізації текстової інформації, що може сприяти кращому розумінню та запам'ятовуванню матеріалу. Використання цього інструменту на уроках історії повинно враховувати вікові особливості учнів для забезпечення максимальної ефективності.

Вікові особливості дітей молодшого шкільного віку полягають в тому, що діти цього віку мають обмежений словниковий запас і потребують візуальних підказок. Для них важливо отримувати інформацію в ігровій та інтерактивній формі. Відтак, доцільно використовувати хмари слів для вивчення основних історичних термінів, імен та назв. При цьому необхідно вибирати яскраві кольори та прості форми для хмар слів, щоб зробити їх привабливими для дітей. Доцільно залучати учнів до створення хмар слів на основі прочитаних текстів або почутих історій, що сприятиме розвитку їхньої уваги та пам'яті. Учні 11-14-річного віку вже мають більш розвинений словниковий запас та здатність до абстрактного мислення. Вони можуть працювати з більш складними поняттями та термінами. У роботі із ними можна використовувати хмари слів з метою аналізу історичних текстів та документів, виділяючи ключові слова та поняття, узагальнення тем або розділів, розвитку аналітичних навичок. Учні 15-18 річного віку мають високий

рівень критичного мислення та здатність до аналізу складних історичних процесів. Вони готуються до випускних іспитів і потребують глибокого розуміння матеріалу. Тому, в старшій школі доцільно використовувати хмари слів для комплексного аналізу історичних документів, промов, договорів та інших текстів, виділяючи ключові теми та тенденції. Можна залучати учнів до створення хмар слів для порівняння різних історичних періодів, подій або явищ, що сприяє розвитку критичного мислення, а також використовувати хмари слів як інструмент для підготовки до іспитів, узагальнюючи великі обсяги інформації та акцентуючи увагу на найважливіших аспектах.

Кросворди – чудові помічники на будь-якому етапі курсу, але не кожному учневі під силу самостійно сформувати його на папері, тому цікавим прикладом є історичний онлайн-кросворд (рис. 3.3). Створювати сюжетні кросворди можна на Wordwall, OnlineTestPad, порталі розвитку дитини.

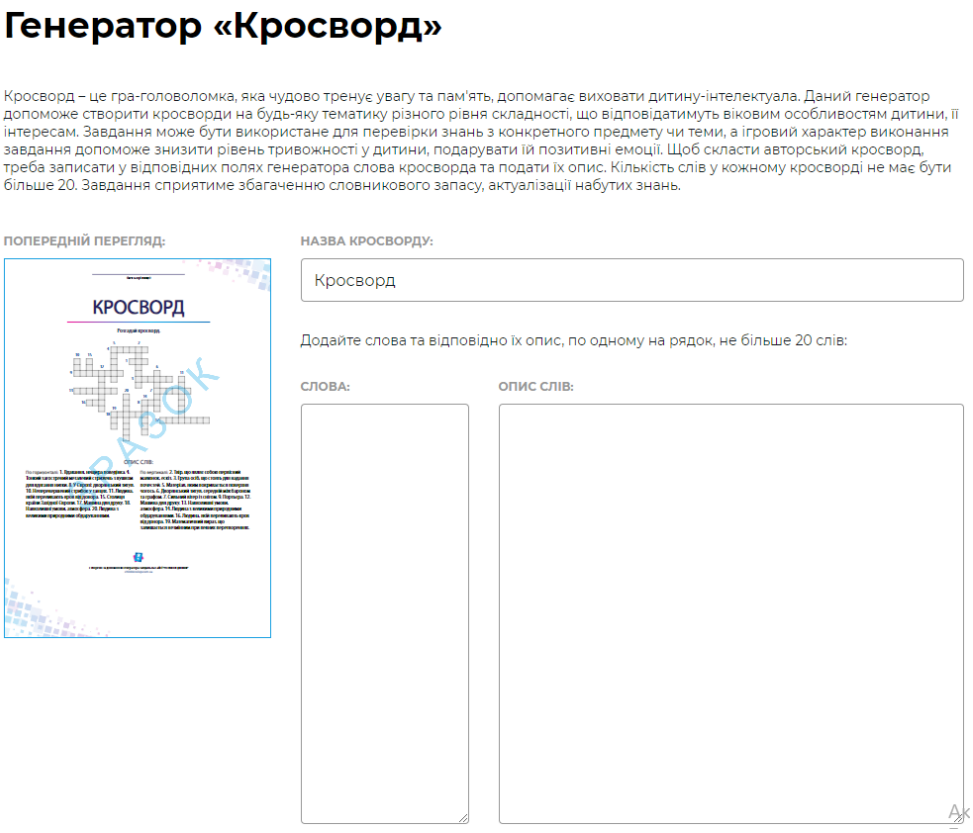



Рис. 3.3. Зразок кросворда з історії [90]

Кросворди є ефективним інструментом для повторення і закріплення матеріалу, а також для розвитку логічного мислення і пам'яті. Використання

кросвордів на уроках історії потребує адаптації до вікових особливостей учнів. Для молодших школярів слід використовувати прості та візуально привабливі кросворди, для середніх школярів – кросворди середньої складності, що охоплюють ширший спектр тем, а для старших школярів (підлітків) – складні кросворди, що сприяють глибокому аналізу і підготовці до іспитів. Таким чином вчитель отримує можливість ефективно використовувати кросворди як інструмент навчання, повторення та закріплення знань, а також розвитку критичного мислення і аналітичних навичок.

Іншим цікавим онлайн-ресурсом є «Learningapps», який містить колекцію різноманітних інтерактивних вправ, таких як «Знайди пару», «Класифікація», «Числова пряма», «Вільна текстова відповідь», «Вікторина», «Заповни пропуски», гра «Перший мільйон», «Пазл», «Кросворд», «Знайти слова», «Де це?», «Вгадай слово», «Скачки», гра «Парочки», «Порахувати» (рис. 3.4).

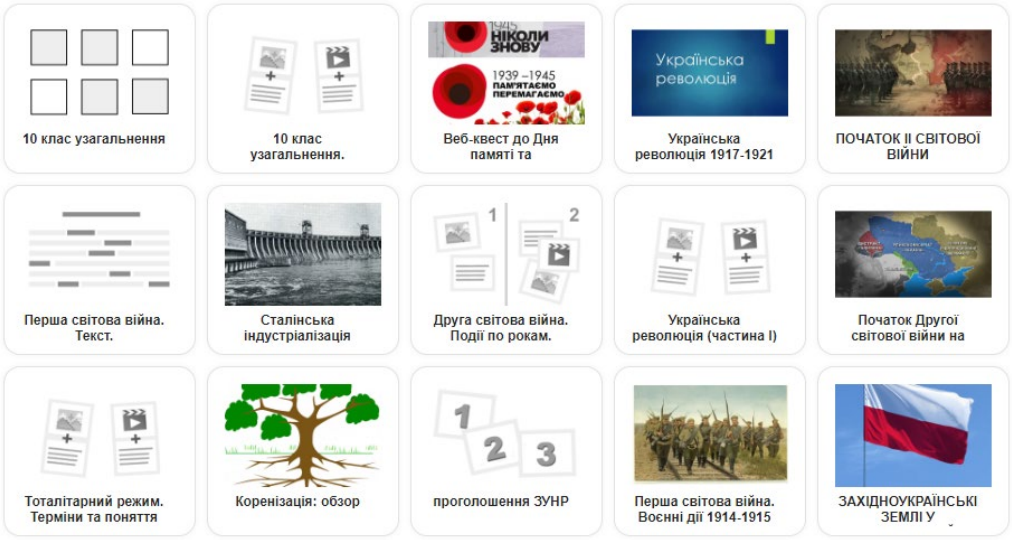



Рис. 3.4. Приклади вправ Learningapps до уроку історії [96]

Цей ресурс є незамінним під час дистанційного навчання, оскільки дозволяє зареєструватися на платформі всьому класу та може використовуватися на будь-якому етапі навчання. Учні можуть виконувати завдання самостійно, в групах або в парах містить як готові до виконання вправи, так і можливість створювати власні вправи.

За допомогою платформи Learningappsd учні вчаться правильно задавати питання та аналізувати отриману інформацію [10, с. 109-114].

Онлайн-сервіс Kahoot є однією з таких технологій, яка дозволяє створювати інтерактивні навчальні ігри: вікторини, дискусії, опитування, що складаються із серії запитань і кількох варіантів відповідей (рис. 3.5).

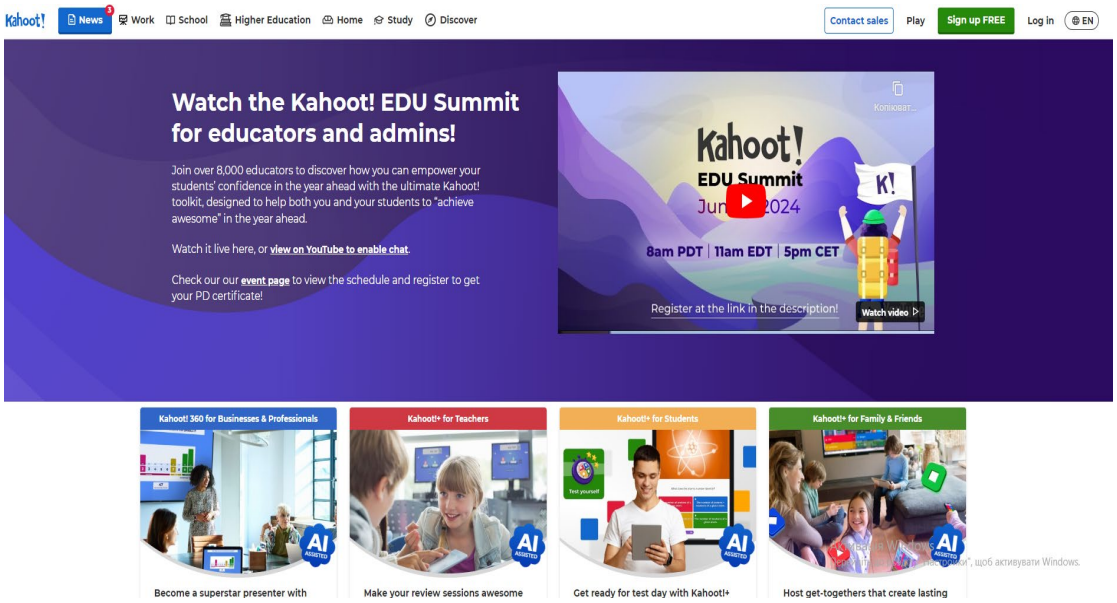



Рис. 3.5. Середовище роботи kahoot [95]

Роботу в ігровій формі можна використовувати в навчанні для перевірки знань учнів. Участь в іграх, створених за допомогою сервісу, може сприяти спілкуванню та співпраці в командах, підвищувати рівень обізнаності з інформаційно-комунікаційними технологіями та стимулювати критичне мислення. Вікторини, особливо з використанням платформи Kahoot, є ефективним способом підвищення мотивації учнів, залучення їх до активної участі у навчальному процесі та перевірки знань. Цей метод не новий на уроці, але на ресурсі «kahoot» його реалізовано по-особливому. Платформа рекомендована для використання на етапах актуалізації та перевірки знань учнів та закріплення вивченого матеріалу [29].

Під час використання вікторин на платформі Kahoot на уроках історії слід створювати прості та яскраві вікторини, вікторини середньої складності з елементами командної роботи, складні вікторини, що стимулюють критичне

мислення та глибокий аналіз. Такий підхід, на нашу думку, допоможе зробити навчання цікавим, інтерактивним і ефективним для учнів різного віку.

Корисним на уроках історії є інтернет-ресурс «jigsawplanet», деучні можуть збирати портрети чи важливі культурні пам'ятки в пазли. За допомогою пазлів діти можуть добре спостерігати за зображенням, визначати його характеристики та деталі і таким чином запам'ятовувати його (рис. 3.6). Jigsaw Planet – це онлайн-платформа для створення та гри у віртуальні пазли. Цей ресурс може бути корисним інструментом для навчання на уроках історії, проте важливо враховувати вікові особливості учнів для оптимального використання.

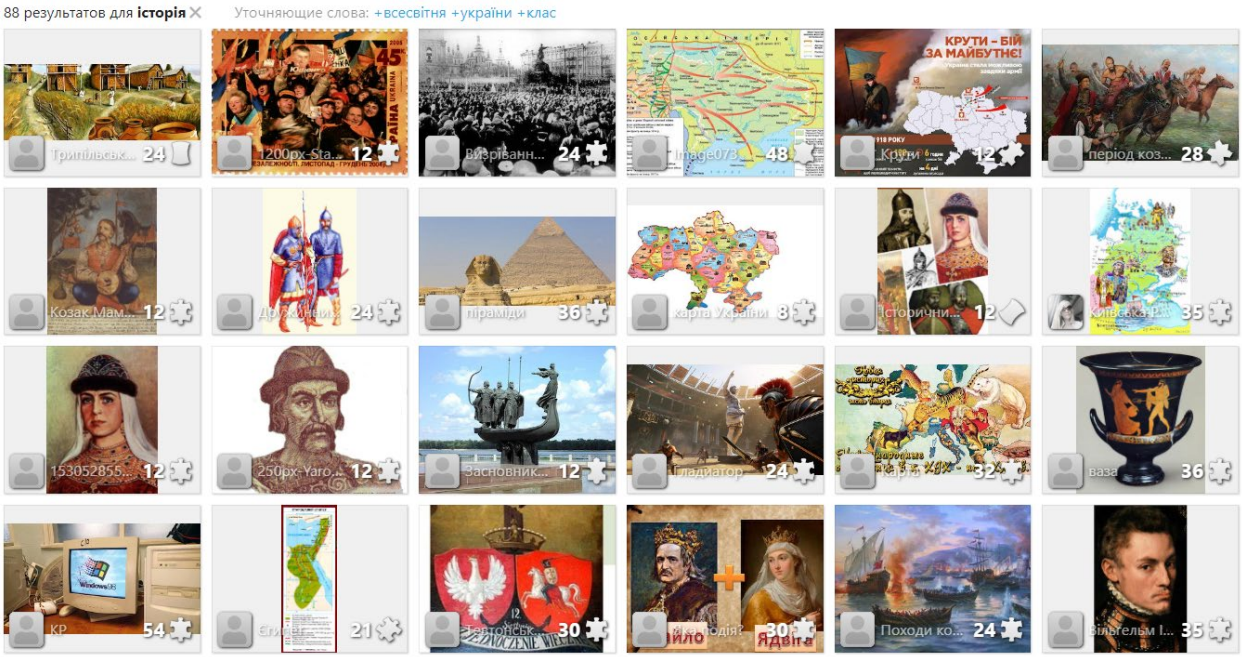



Рис. 3.6. Середовище роботи jigsawplanet [94]

Word Wall – це інструмент, який дозволяє створювати словники, навчальні картки та інші навчальні ресурси на основі слів. Ігри онлайн заповнюють вільний час здобувачів освіти (рис. 3.7). Ігри на ресурсі Word Wall допомагають вивчити матеріал, перевірити свої знання, повторити вивчене та весело і корисно провести час. Цей ресурс пропонує ігри: «збігаються», «вікторина», «випадкові картки», «відкрийте коробку», «випадкове колесо», «відсутнє слово», «анаграма», «групове сортування», «знайдіть відповідник», «не змішувати», «зіставлення пар», «позначена діаграма», «кросворд», «віктрона gameshow», «повітряна кулька»,

«погоня за лабіринтом» та «літак». Їх найкраще використовувати в кінці уроку або теми.

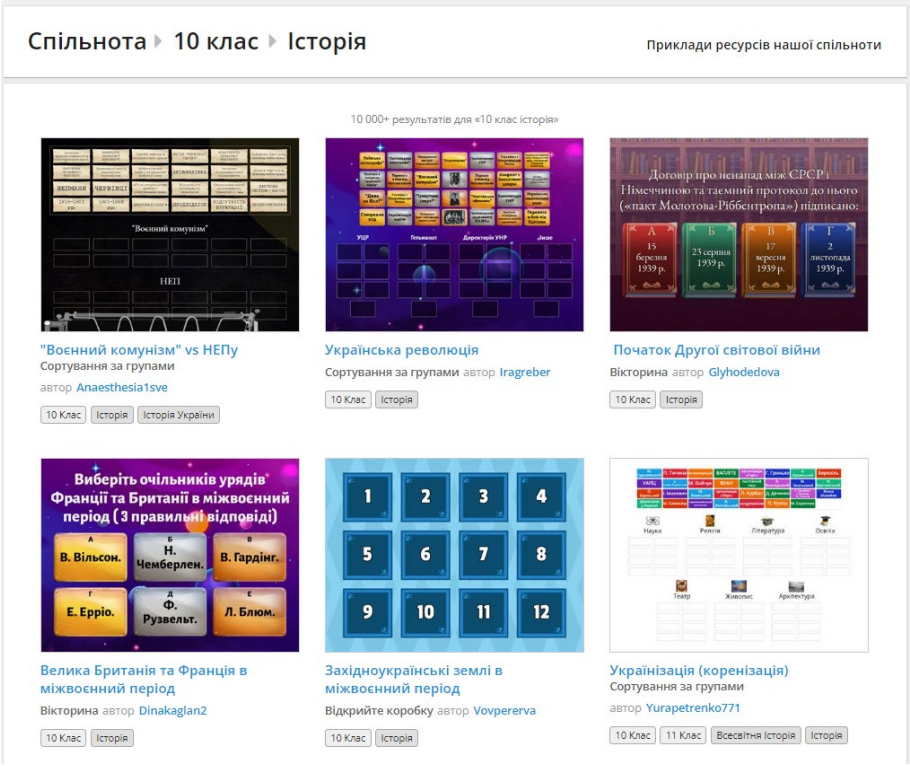



Рис. 3.7. Приклади онлайн-ігор wordwall до уроку історії [102]

Також цю платформу можна використовувати для виконання домашніх завдань. Враховуючи вікові особливості учнів, можна оптимізувати використання Word Wall на уроках історії. Діти віком 6-10 років найкраще сприймають ігри Word Wall з яскравими зображеннями та простими словами, які вони можуть легко розпізнати та зрозуміти. У роботі із такими здобувачами освіти доцільно використовувати слова, пов'язані з основними темами, подіями та поняттями історії, такими як "війна", "лидер", "держава", "подія", "персоналія" тощо. Word Wall можна використовувати як інтерактивний інструмент для навчання нових слів та понять через співпрацю та гру. Учні 11-14-річного віку розвивають абстрактне мислення та більш складні мовленнєві навички. Вони активно залучаються до навчання та розвитку свого словникового запасу. Підлітки мають розвинені мовленнєві навички та великий словниковий запас, тому цілком реально можуть самостійно створювати ігри Word Wall з великою кількістю складних та специфічних термінів і понять, що використовуються в історії, політиці та

соціології. Як бачимо, Word Wall може бути корисним інструментом для навчання на уроках історії для усіх категорій здобувачів освіти.

Інтернет-ресурс розмальовок «supercoloring» дозволяє розфарбовувати онлайн і завантажувати картинки для друку. Supercoloring стане чудовим доповненням до навчальної програми та допоможе учням краще запам'ятати історичні особи чи явища, зображені на малюнках. За допомогою розваг досягаємо ефекту «фотографії» на пам'ять: дитина довго зосереджує увагу на предметі, розфарбовує зображення і таким чином запам'ятовує його (рис. 3.8).

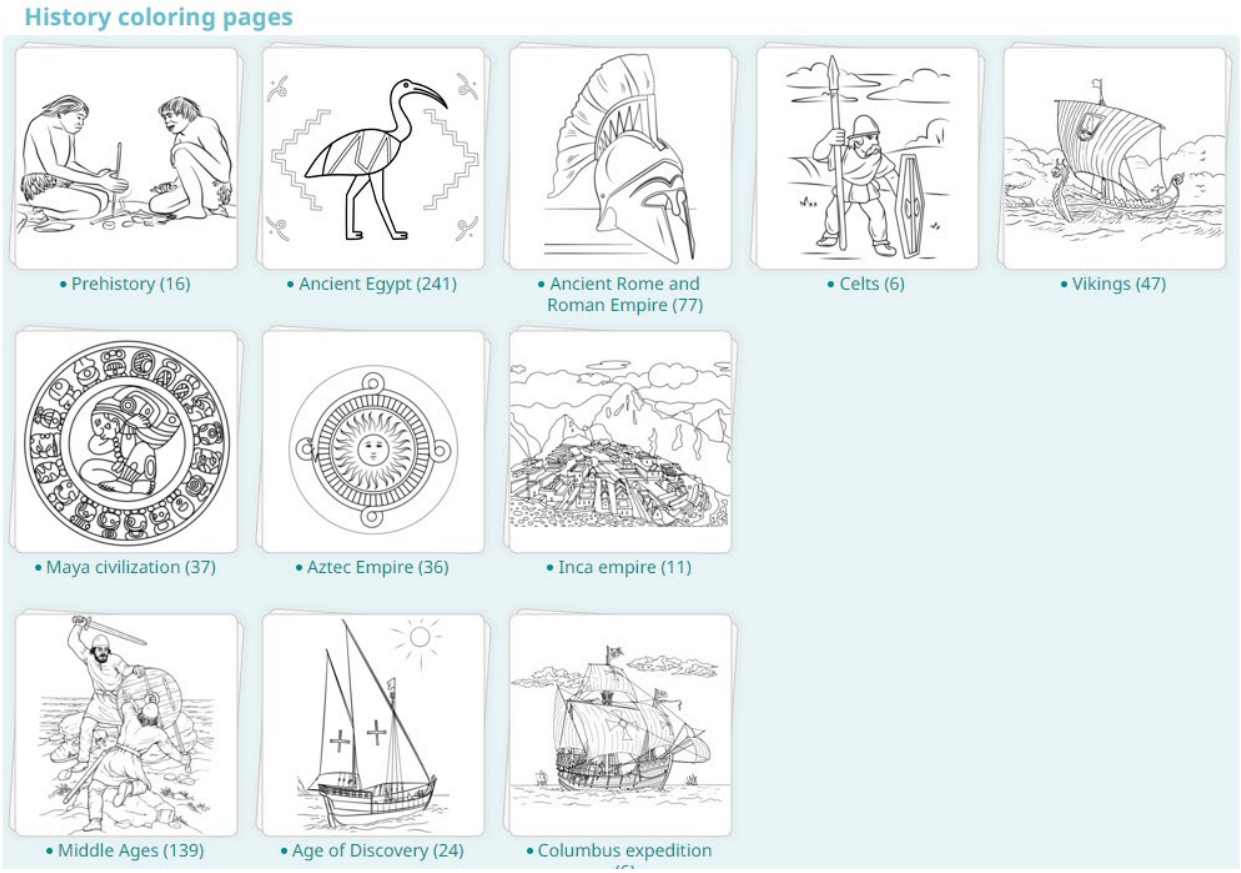



Рис. 3.8. Середовище роботи supercoloring [62]

«Classtools» - це платформа, яка надає різноманітні інструменти для створення інтерактивних вправ та ресурсів для навчання (рис.3.9). Платформа «classtools» пропонує досить різноманітні онлайн-ігри: «Random Wheel» допоможе повторити поняття чи дати, «Angry Birds» - вікторина з додатковими функціями (голосування в лобі, 2 неправильні відповіді, відповідь експерта), гра «Вир» урізноманітнює типові категорії, «аркадні» ігри (Змійка, космічна тарілка,

астероїд), «Колесо життя» - характеристики історичних діячів, «Дорога часу», генератор SMS, «Хто за плитками?», «Генератор середньовічних мемів», «Генератор діаграм Венна», «3D Галерея» (віртуальний тур), «Facebook» (створення вигаданих соціальних профілів). Ресурс «Classtools» може бути ефективним інструментом для навчання на уроках історії, якщо враховувати вікові особливості учнів. Для підлітків важливо обирати інструменти, які сприяють самостійному навчанню та аналізу.

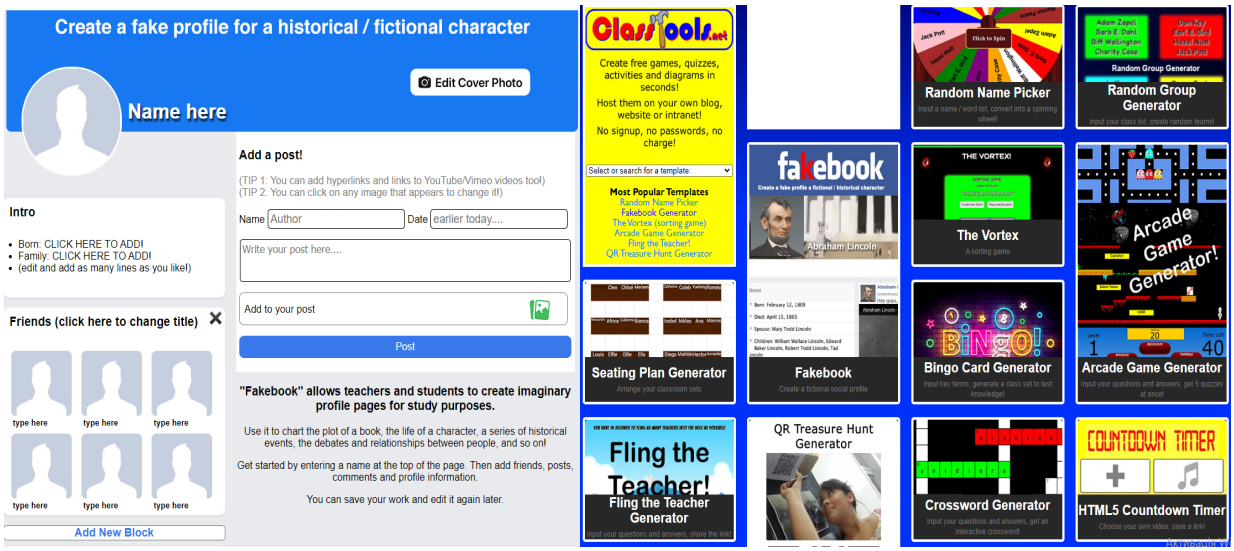



Рис. 3.9. Середовище роботи Supercoloring [91]

Цікавою ігровою технологією є також історична гра, розроблена Інститутом національної пам’яті України для десятикласників, присвячена Українській революції 1917-1921 років. Мета гри – об’єднати всі українські землі в одну державу, закріпивши знання про основні події та історичних діячів певного періоду. Місцем дії гри є «Огляд землі України» Степана Рудницького, умовно поділений на шість регіонів: Київщина – Лівобережжя, Волинь, Галичина, Подільська Азія, Південь, Схід. Для участі в грі необхідні шість учасників або чотири команди по 5-6 чоловік, а також керівник команди. Серед запитань та завдань є такі: «Столицею якого отамана було Гуляйполе?», «Заспівайте перший куплет пісні-маршу, що стала гімном Українських січових стрільців»; «Як сьогодні називається місто України, яке до січня 1919 року мало назву Унґвар?», «Як називалася маріонеткова «республіка», створена 12 лютого 1918 року для

відділення території від УНР і встановлення контролю над Донецьким вугільним басейном?», «Яка кримськотатарська партія висунула гасло «Крим для кримців» та багато інших. Представлені матеріали сприятимуть кращому засвоєнню учнями 10-11-х класів теми про події Української революції, а також є ґрунтовною підготовкою до ЗНО.

Отже, як бачимо із здійсненого дослідження, використання ігрових технологій є важливим методом активного інтенсивного навчання учнів, оскільки спрямоване на формування пізнавальної мотивації, підвищення уваги до вивчення суспільствознавчих предметів, формування почуття відповідальності за себе і колектив, виховання вміння вчитися. Як видно, використання ігрових методів є не тільки закономірним явищем, але й необхідним, оскільки вважається одним із найефективніших способів формування творчої особистості пізнавальні інтереси. Ігри є природним і тому найефективнішим навчальним засобом і принципом, оскільки будь-яку проблему, завдання, навчальну задачу можна перетворити на перешкоду, яку цікаво подолати.

### 3.2. Методика використання ігрових технологій на уроках історії

Здійснивши аналіз охарактеризованих онлайн-ресурсів, які дозволяють гейміфікувати та візуалізувати процес навчання на уроках історії, а саме: ребуси (http://rebus1.com/ua/), хмари слів (https://wordart.com/), кросворди (https://childdevelop.com.ua), інтернет-ресурс інтерактивних вправ (https://learningapps.org/), вікторини (https://kahoot.com/), пазли (https://www.jigsawplanet.com), онлайн-ігри (https://wordwall.net, https://classtools.net/), розмальовки (https://bit.ly/3pq012n), встановлено, що проаналізовані ресурси, які надають можливості використання ігрових технологій на уроках історії, мають високий потенціал сприяння підвищенню ефективності навчальної діяльності, мотивації здобувачів освіти та зацікавленню їх у поглибленні знань.

Розроблений алгоритм методики використання ігрових методів навчання на уроках історії включає вісім кроків та представлений на рис. 3.10.

Рис. 3.10. Алгоритм апробації методики використання ігрових методів навчання на уроках історії

Реалізація методики використання ігрових методів навчання на уроках історії проводилась у декілька етапів, які включали: підготовчий, експериментальний, аналітичний, корекційний, заключний (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Етапи реалізації методики використання ігрових методів навчання на уроках історії

| Етап | Цілі | Дії |
|---|---|---|
| **Підготовчий етап** | Підготовка до впровадження нової методики. | - Ознайомлення з основними принципами ігрових методів навчання. |
| | Вибір відповідних ігрових методів та ресурсів для уроків історії. | - Розробка плану уроків з використанням ігрових методів. |
| | | - Створення та адаптація навчальних матеріалів. |
| **Експериментальний етап** | Впровадження ігрових методів навчання в реальний навчальний процес. | - Проведення уроків з використанням ігрових методів навчання згідно з розробленими планами. |
| | Оцінка ефективності та дієвості методики. | - Спостереження за навчальною активністю учнів та їх реакцією на нові методи навчання. |
| | Дослідження за методиками: Шкала соціальної компетентності Прихожан А.В. Методика діагностики рівня соціальної фруст-рованості (В.В. Бойко) у авторській адаптації для учнів. Опитувальник «Мотивація успіху та страх невдачі» Реана. | - Визначення розвитку соціально-психологічної компетентності учнів |

*Продовження таблиці 3.1*

| | | |
|---|---|---|
| **Аналітичний етап** | Аналіз результатів апробації. | - Аналіз зібраних даних (успішність учнів, їхня зацікавленість, активність на уроках). |
| | Визначення переваг та недоліків методики. | - Порівняння результатів учнів, що навчалися за традиційною методикою, з тими, що навчалися за новою методикою. |
| **Корекційний етап** | Внесення необхідних корективів до методики. | - Виявлення та аналіз проблемних аспектів впровадження методики. |
| | Підготовка рекомендацій для покращення використання ігрових методів. | - Розробка та впровадження корективів до планів уроків та навчальних матеріалів. |
| | | - Рекомендації для вчителів щодо оптимізації використання ігрових методів. |

Виходячи із цієї таблиці бачимо, що реалізація методики використання ігрових методів навчання на уроках історії має проходити поетапно, з постійним моніторингом та аналізом результатів, що, у свою чергу, дозволить виявити найбільш ефективні методи та оптимізувати процес навчання, зробивши його цікавішим і продуктивнішим для учнів.

Під час підготовчого етапу методики використання ігрових методів навчання на уроках історії було здійснено підготовку до впровадження нової методики, яка першочергово полягала у підборі ігрових методів навчання та розробці/підборі матеріалів для реалізації апробації методики використання ігрових методів навчання на уроках історії.

Протягом експериментального етапу, який є найбільш об’ємним та складним, у одному – 9-А класі було реалізовано навчання із використанням уроків з нетрадиційними методами навчання (ігровими). У 9-Б класі – відбувалось навчання із використанням традиційних форм навчання. Після проведення навчання, учням обох класів було запропоновано взяти участь у діагностиці розвитку соціально-психологічної компетентності.

Під час аналітичного етапу було здійснено аналіз результатів апробації, опрацьовано отримані від респондентів дані за результатами діагностування згідно методик дослідження.

Корекційний етап передбачає несення необхідних коректив до методики та підготовку рекомендацій для покращення використання ігрових методів.

Методика використання ігрових методів навчання на уроках історії має педагогічні, психологічні та організаційні аспекти (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Важливі педагогічні, психологічні та організаційні аспекти методики використання ігрових методів навчання на уроках історії

| **Група аспектів** | **Назва аспекту** | **Зміст аспекту** |
|---|---|---|
| Педагогічні аспекти | Підвищення ефективності навчання | ○ Ігрові методи сприяють кращому засвоєнню матеріалу, оскільки учні активно залучаються до процесу навчання, а не просто сприймають інформацію пасивно.<br>○ Використання інтерактивних ресурсів стимулює розвиток критичного мислення, аналітичних навичок та творчих здібностей. |
| | Інтеграція сучасних технологій | ○ Впровадження ігрових методів дозволяє інтегрувати сучасні технології у навчальний процес, що відповідає потребам сучасних учнів, які звикли до цифрового середовища. |
| Педагогічні аспекти | Диференціація навчання | ○ Ігрові методи дають можливість врахувати індивідуальні особливості учнів, їхні інтереси та рівень підготовки, що сприяє персоналізації навчання. |
| Психологічні аспекти | Зростання мотивації | Використання ігрових методів значно підвищує мотивацію учнів до навчання, оскільки гра створює позитивний емоційний фон та робить навчання цікавим та захоплюючим. |
| | Зниження стресу | Ігрові методи допомагають знизити рівень стресу та напруги, пов'язаних з традиційними формами навчання та контролю знань, сприяючи комфортній психологічній атмосфері на уроці. |
| | Розвиток соціальних навичок | Командні ігри та групові завдання сприяють розвитку комунікативних навичок, вмінню працювати в команді, що є важливими соціальними компетенціями. |
| Організаційні аспекти | Підготовка вчителів | Методики передбачає підготовку вчителів до використання нових інструментів та технологій, що сприяє їх професійному розвитку та підвищенню кваліфікації. |
| | Оптимізація навчального процесу | Впровадження ігрових методів допомагає зробити навчальний процес більш гнучким та адаптивним до змін, що виникають в умовах сучасного освітнього середовища. |
| | Покращення взаємодії | Використання інтерактивних платформ та ігрових методів сприяє покращенню взаємодії між учнями та вчителем, створює умови для більш тісної співпраці та зворотного зв'язку. |

Методика використання ігрових методів навчання на уроках історії має велике значення для підвищення якості освіти. Зокрема, вона сприяє підвищенню

ефективності навчання, зростанню мотивації учнів, зниженню рівня стресу, розвитку соціальних навичок, а також інтеграції сучасних технологій у навчальний процес, допомагає підготувати вчителів до нових викликів та покращити організаційні аспекти навчання.

**Висновки до розділу 3**

Розроблений алгоритм методики використання ігрових методів навчання на уроках історії включає вісім кроків: вибір методів ігрового навчання, розробка матеріалів, підготовка уроку, спостереження і оцінка, аналіз результатів, уточнення і вдосконалення, повторення і відтворення отриманих знань

Реалізація методики використання ігрових методів навчання на уроках історії проводилась у декілька етапів, які включали: підготовчий, експериментальний, аналітичний, корекційний, заключний.

Методика використання ігрових методів навчання на уроках історії має педагогічні, психологічні та організаційні аспекти.

Педагогічні аспекти використання ігрових методів навчання на уроках пов’язані із підвищенням ефективності навчання; інтеграцією сучасних технологій; диференціацією навчання. Психологічні аспекти використання ігрових методів пов’язані із підвищенням мотивації учнів до навчання, зниження рівня стресу та напруги, розвитком комунікативних навичок та соціальних компетенцій. Організаційні аспекти пов’язані із підготовкою вчителів до використання нових інструментів та технологій, якісними змінами навчального процесу покращенню взаємодії між учнями та вчителем.

# РОЗДІЛ 4
# РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ІГРОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРА

## 4.1. Методи і процедура експериментального дослідження

Мета дослідження: теоретичним та емпіричним шляхом визначити особливості впливу ігрових технологій на розвиток соціально-психологічної компетентності особистості в старшому підлітковому віці.

В процесі дослідження було висунуте припущення про те, що розвиток соціально-психологічної компетентності особистості в старшому підлітковому віці відбувається за наявності низки психолого-педагогічних умов серед яких ми виділяємо інтеграцію ігрових технологій в навчальний процес (уроки історії), а також організацію соціально-психологічного навчання.

Відповідно до мети та гіпотези дослідження визначені такі завдання:

1. Розробити методику використання ігрових технологій на уроках історії та визначити її ефективність

2. Дослідити вплив ігрових технологій на рівень соціально-психологічної компетентності особистості в старшому підлітковому віці.

3. Розробити тренінг розвитку соціально-психологічної компетентності особистості в старшому підлітковому віці.

У роботі використовувалися психодіагностичні методики: шкала соціальної компетентності А.В. Прихожан, методика діагностики рівня соціальної фрустрованості В.В. Бойко, опитувальник діагностики мотивація успіху та страх невдачі А. Реана.

Показники соціально-психологічної компетентності підлітків в експериментальній групі вивчалися у порівняння із показники соціально-психологічної компетентності підлітків контрольної групи. Зміст експериментального впливу полягав в апробації методика використання ігрових технологій на уроках історії.

У експериментальній групі (клас А) було реалізовано навчання із використанням уроків з нетрадиційними методами навчання (ігровими). У контрольному класі (клас Б) – відбувалось навчання із використанням традиційних форм навчання. Після проведення навчання, учням обох класів було запропоновано взяти участь у діагностиці показників соціально-психологічної компетентності.

У дослідженні, яке проводилось у електронному форматі (за допомогою гугл форми), взяли участь 50 старшокласників (9 клас А та 9 клас Б). У якості експериментального виступив 9 А клас.

Методика «Розвиток соціальної компетентності підлітків» (А. Прихожан) побудована за типом шкали Є. Долла та розрахована на підлітків 10 –16 років). Методика охоплює 6 субшкал та 36 запитань (по чотири на кожну субшкалу). Субшкали відбивають наступні складові соціальної компетентності: самостійність; упевненість в собі; ставлення до власних обов'язків; розвиток спілкування; організованість, розвиток довільності; інтерес до соціального життя, наявність захоплень, володіння сучасними технологіями.

Для оцінювання використовувалась трибальна шкала:

1 бал – підліток повністю володіє вказаною навичкою, вмінням, йому властива вказана форма поведінки.

2 бали – володіє ними частково, проявляє час від часу, не постійно.

3 бали – не володіє.

Обробка результатів здійснюється шляхом додавання балів за всіма пунктами, підраховувався загальний бал соціальної компетентності. Отриманий результат зіставлявся з показниками соціального віку (СВ).

Коефіцієнт соціальної компетентності обчислюється за формулою:

СК=(СВ–ХВ)*0,1, де СК – коефіцієнт соціальної компетентності, СВ – соціальний вік.

Отримані результати зіставляються з показниками соціального віку за кожною шкалою. У випадку, коли дані за віком збігаються, для підрахунку вибирається найближчий до хронологічного віку конкретного підлітка. Згідно з ключем вираховувався бал за кожною субшкалою.

Коефіцієнт соціальної компетентності знаходитися в інтервалі від –1 до + 1. Оцінка результатів діагностики за 4-бальною шкалою:

4 бали – коефіцієнт соціальної компетентності відповідає нормі (від – 0,5 до + 0, 5).

3 бали – коефіцієнт соціальної компетентності незначно відхиляється від норми (від – 0,6 до +0,7 або від – 0,6 до + 0,75).

2 бали – коефіцієнт соціальної компетентності значно перевищує норматив (від +0,76 до +1).

1 бал – коефіцієнт соціальної компетентності значно відстає від нормативу (від– 0,76 до – 1).

Оцінка результатів діагностики за 4–бальною шкалою:

4 бали – коефіцієнт соціальної компетентності відповідає нормі.

Якщо підліток істотно випереджав однолітків за рівнем розвитку соціальної компетентності або відстав від них, розглядали це як свідчення несприятливої тенденції розвитку (швидке або повільне дорослішання).

Дані за окремими субшкалами давали змогу якісно проаналізувати сфери «випередження» та «відставання» в розвитку соціальній компетентності підлітків.

Методика діагностики рівня соціальної фрустрованості В.В. Бойко фіксує рівень незадоволеності соціальними досягненнями в основних аспектах життєдіяльності. Соціальна фрустрованість визначається рівнем «задоволеності – незадоволеності» в 20 сферах відносин особистості, виділених експертами як найбільш гіпотетично значущі для будь-якої дорослої, переважно працездатної людини, життєдіяльність якої проходить у соціальній культурі. Зрозуміло, що для окремих індивідів деякі сфери відносин можуть бути не актуальними, наприклад, стосунки з батьками (немає батьків), дітьми (немає дітей), тощо. Тому оцінка рівня «задоволеності – незадоволеності» у цих сферах випробуваним не фіксується.

За кожним пунктом визначається показник рівня фрустрованості. Він може варіюватися від 0 до 4 балів: повністю задоволений – 4 бали, швидше задоволений – 3 бали, важко відповісти – 2 бали, скоріше незадоволений – 1 бал, повністю незадоволений – 0 балів.

Висновки про рівень соціальної фрустрованості робляться з урахуванням величини балу за кожним пунктом. Чим більший середній бал, тим вищий рівень соціальної фрустрованості:

3,5 – 4 бали: дуже високий рівень фрустрованості;

3,0 – 3,4: підвищений рівень фрустрованості;

2,5 – 2,9: помірний рівень фрустрованості;

2,0 – 2,4: невизначений рівень фрустрованості;

1,5 –1,9: знижений рівень фрустрованості;

0,5 –1,4: дуже низький рівень фрустрованості;

0 – 0,5: відсутність (майже відсутність) фрустрованості.

Опитувальник діагностики мотивація успіху та страх невдачі А. Реана дозволяє оцінити, яке прагнення більшою мірою визначає вашу поведінку: бажання досягти успіху або уникнути невдачі. Перевагою одного з цих двох варіантів багато в чому і визначається рівень наших домагань - чи готові ми ставити перед собою важкі завдання, щоб переживати значний успіх, або ж вибираємо скромніші цілі, аби не випробувати розчарування.

За кожен збіг відповіді з ключем зараховується один бал і підраховується загальна кількість набраних балів.

Від 1 до 10 балів набирають люди, мотивовані на невдачу, страх невдачі. Їхня активність пов’язана з потребою уникнути зриву, догани, невдачі. В основі її лежить мета уникнення негативних очікувань. Розпочинаючи справу, ви вже заздалегідь боїтеся можливої невдачі, думаєте про шляхи уникнення цієї гіпотетичної невдачі, а не про способи досягнення успіху. Люди, мотивовані на невдачу, відрізняються завищеною тривожністю, невпевненістю в своїх силах. Намагаються уникати відповідальних завдань, а за необхідності їх виконання можуть впадати в панічний стан. Все це, разом з тим, може співпадати з відповідальним відношенням до справи.

Від 11 до 20 балів – у людей, вчинки яких мотивовані на успіх, сподівання на успіх. При позитивній мотивації в основі активності людини лежить сподівання на

успіх і потреба в його досягненні. Такі люди упевнені в собі, своїх силах, відповідальні, ініціативні та активні. Їх відрізняє цілеспрямованість.

Здійснивши аналіз методів і процедури експериментального дослідження, перейдемо до порівняльного аналізу показників соціально-психологічної компетентності здобувачів освіти в експериментальній та контрольній групах.

## 4.2. Порівняльний аналіз показників соціально-психологічної компетентності підлітків в експериментальній та контрольній групах

Соціальна компетентність – це здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми, розуміти соціальні норми і правила, а також адаптуватися до різних соціальних ситуацій.

Розвиток цієї компетентності залежить від ряду факторів, таких як виховання, навчання, досвід спілкування з однолітками та дорослими. Сімейне середовище, школа, коло спілкування, а також культурні й соціальні фактори можуть мати значний вплив на розвиток соціальної компетентності.

У якості фактору розвитку соціальної компетентності ми також розглядаємо фактор інтеграції в навчальний процес на уроках історії ігрових технологій. Ігрові методи сприяють кращому засвоєнню матеріалу, розвитку критичного мислення, індивідуалізації навчання, інтеграції сучасних технологій та розвитку соціальних навичок.

Результати дослідження соціального віку підлітків за шкалою соціальної компетентності А.В. Прихожан представлені в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

**Показники соціального віку підлітків за шкалою соціальної компетентності Прихожан А.В.**

| Кількість балів | Соціальний вік | Контрольна група (кількість, % від загальної кількості досліджуваних) | Експериментальна група (кількість, % від загальної кількості досліджуваних) |
|---|---|---|---|
| 95—108 | 9 | - | - |
| 88—94 | 10 | - | - |
| 81—87 | 11 | - | - |
| 74—80 | 12 | - | - |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 67-73 | 13 | 3 (12%) | - |
| 62—66 | 14 | 5 (20%) | 3 (12%) |
| 57—61 | 15 | 14 (56%) | 16 (64%) |
| 50—56 | 16 | 2 (8%) | 4 (16%) |
| 43—36 | 17 | 1 (4%) | 2 (8%) |

Як свідчать дані таблиці 4.1, у контрольній групі кількість підлітків, що досягла соціального віку 15 років складає 14 осіб. У експериментальній групі цей показник складає 16 осіб. Також звертає на себе увагу той факт, що в експериментальній групі зафіксовано 6 осіб із соціальним віком від 16 до 17 років. У контрольній групі зафіксовано 3 особи із соціальним віком від 16 до 17 років. У контрольній групі кількість підлітків, що досягла соціального віку 13 – 14 років складає 8 осіб, тоді як кількість осіб соціального віку 14 років у експериментальній групі – 3 особи. Соціальний рік 13 років у підлітків експериментальної групи відсутній взагалі.

Результати визначення коефіцієнта соціальної компетентності (СК) за методикою А.В. Прихожан представлені в таблиці 4.2. Показники коефіцієнта соціальної компетентності дозволяють визначити рівень відповідності реального віку сформованим соціальним навичкам.

Таблиця 4.2

**Показники коефіцієнта соціальної компетентності за методикою А.В. Прихожан**

| Коефіцієнт соціальної компетен-тності | Оцінка соціального віку | Кількість підлітків із виявленим соціальним віком | |
|---|---|---|---|
| | | Контрольна група кількість, % від загальної кількості досліджуваних | Експериментальна група кількість, % від загальної кількості досліджуваних |
| –0,6 до –0,75 | суттєве відставання в розвитку соціальної компетентності | 3 (12%) | - |
| –0,6 до +0,75 | незначне відставання в розвитку соціальної компетентності | 5 (20%) | 3 (12%) |
| –0,2 до –0,5, | соціальна компетентність відповідає віку. | 14 (56%) | 16 (64%) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 0,6 до 0,75 | незначне випередження в розвитку соціальної компетентності | 2 (8%) | 4 (16%) |
| 0,76 до 1 | значне випередження в розвитку соціальної компетентності | 1 (4%) | 2 (8%) |

Як свідчать дані таблиці 4.2, в контрольній групі 14 підлітків мають коефіцієнт від – 0,2 до – 0,5, що означає, що їхня соціальна компетентність відповідає їхньому віку. Коефіцієнт від – 0,6 до – 0,75, що свідчить про незначне відставання в розвитку соціальної компетентності мають 5 підлітків. Коефіцієнт від – 0,6 до – 0,75, що свідчить про суттєве відставання в розвитку соціальної компетентності мають 3 підлітка. Коефіцієнт від 0,6 до 0,75, що свідчить про незначне випередження своїх ровесників за рівнем соціальної компетентності зафіксовано у 2 підлітка; коефіцієнт від 0,76 до 1, що свідчить про значне випередження своїх ровесників за рівнем соціальної компетентності зафіксовано у 1 старшокласника. Отже, основна маса учасників контрольної групи має коефіцієнт соціальної компетентності в межах від – 0,2 до –0,5.

Показники соціальної компетентності у підлітків експериментальної групи є більш позитивними. В експериментальній групі 16 підлітків мають коефіцієнт від – 0,2 до – 0,5, що означає, що їхня соціальна компетентність відповідає їхньому віку. Коефіцієнт від – 0,6 до – 0,75, що свідчить про незначне відставання в розвитку соціальної компетентності мають 3 підлітка. Коефіцієнт від – 0,6 до –0,75, що свідчить про суттєве відставання в розвитку соціальної компетентності не зафіксований у досліджуваних. Коефіцієнт від 0,6 до 0,75, що свідчить про незначне випередження своїх ровесників за рівнем соціальної компетентності зафіксовано у 4 підлітків; коефіцієнт від 0,76 до 1, що свідчить про значне випередження своїх ровесників за рівнем соціальної компетентності зафіксовано у 2 підлітків.

За кожною шкалою методики А.В. Прихожан показники соціального віку порівнювалися із реальним віком підлітків, що дозволило визначити їх відповідність соціально-психологічній нормі.

Показники відповідності розвитку соціальних навичок підлітків соціально-психологічній нормі в контрольній групі представлені в таблиці 4.3.

Таблиця 4.3

**Показники відповідності розвитку соціальних навичок підлітків соціально-психологічній нормі в контрольній групі**

| Шкали | Відповідність віку 13-14 років (нижче норми) | Відповідність віку 15 років (норма) | Відповідність віку 16-17 років (вище норми) |
|---|---|---|---|
| Самостійність | 32% | 56% | 12% |
| Впевненість у собі | 28% | 60% | 12% |
| Відношення до своїх обов'язків | 36% | 56% | 8% |
| Розвиток спілкування | 24% | 64% | 12% |
| Організованість, розвиток довільності | 32% | 56% | 12% |
| Цікавість до соціального життя | 36% | 56% | 8% |

Як свідчать дані таблиці 4.3, за шкалою «самостійність» 56% підлітків мають соціальний вік 15 років, що відповідає соціально-психологічній нормі. Соціальний вік за цією шкалою відображає рівень самостійності, який відповідає реальному віку учасників. Вищі за норму показники, що відповідають соціальному віку 16-17 років зафіксовані у 12% підлітків, що свідчить про високий рівень самостійності. Нижчі за норму показники, що відповідають соціальному віку 13-14 років зафіксовані у 32% підлітків.

За шкалою «впевненість у собі» 60% підлітків мають соціальний вік 15 років, що відповідає соціально-психологічній нормі. Вищі за норму показники, що відповідають 16-17 років зафіксовано у 12% підлітків; вони свідчать про добре розвинену самооцінку у таких підлітків. Нижчі за норму показники, що відповідають соціальному віку 13-14 років зафіксовані у 28% підлітків.

За шкалою «відношення до своїх обов'язків» 56% підлітків мають соціальний вік 15 років, що відповідає соціально-психологічній нормі. Вищі за норму показники, що відповідають 16-17 років зафіксовано у 8% підлітків; вони свідчать про сумлінне ставлення до своїх обов'язків таких підлітків. Нижчі за норму

показники, що відповідають соціальному віку 13-14 років зафіксовані у 36% підлітків. Відношення до обов'язків формується під впливом виховання та навчання, і більшість підлітків демонструють відповідний рівень саморегуляції.

За шкалою «розвиток спілкування» 64% підлітків мають соціальний вік 15 років, що відповідає соціально-психологічній нормі. Вищі за норму показники, що відповідають 16-17 років зафіксовано у 12% підлітків. Нижчі за норму показники, що відповідають соціальному віку 13-14 років зафіксовані у 24% підлітків. Зауважуємо, що рівень спілкування у підлітків найбільш відповідає їхньому віку, оскільки це ключовий етап розвитку соціальних навичок.

За шкалою «організованість, розвиток довільності» 56% підлітків мають соціальний вік 15 років, що відповідає соціально-психологічній нормі. Вищі за норму показники, що відповідають 16-17 років зафіксовано у 12% підлітків. Нижчі за норму показники, що відповідають соціальному віку 13-14 років зафіксовані у 32% підлітків. Оскільки рівень організованості та довільності розвивається з віком, більшість підлітків демонструють відповідні вікові норми.

За шкалою «цікавість до соціального життя, володіння сучасними технологіями, наявність захоплень» 56% підлітків мають соціальний вік 15 років, що відповідає соціально-психологічній нормі. Вищі за норму показники, що відповідають 16-17 років зафіксовано у 8% підлітків. Нижчі за норму показники, що відповідають соціальному віку 13-14 років зафіксовані у 36% підлітків. Отже, цікавість до соціального життя та володіння сучасними технологіями є типовими для підлітків, і більшість учасників демонструють відповідні вікові норми.

Отже, більшість підлітків контрольної групи мають показники соціального віку, які відповідають їхньому реальному віку, що свідчить про нормальний розвиток соціальної компетентності. Невелика кількість учасників демонструє відхилення у бік як високих показників соціального віку, що може бути пов'язано з вихованням, соціальним середовищем, особистісними характеристиками.

Показники відповідності розвитку соціальних навичок підлітків соціально-психологічній нормі в експериментальній групі представлені в таблиці 4.4.

Таблиця 4.4

**Показники відповідності розвитку соціальних навичок підлітків соціально-психологічній нормі в експериментальній групі**

| Шкали | Відповідність віку 13-14 років (нижче норми) | Відповідність віку 15 років (норма) | Відповідність віку 16-17 років (вище норми) |
|---|---|---|---|
| Самостійність | 12% | 64% | 24% |
| Впевненість у собі | 20% | 60% | 20% |
| Відношення до своїх обов'язків | 12% | 64% | 24% |
| Розвиток спілкування | 12% | 60% | 28% |
| Організованість, розвиток довільності | 24% | 56% | 20% |
| Цікавість до соціального життя | 24% | 56% | 20% |

Як свідчать дані таблиці 4.4, за шкалою «самостійність» 64% підлітків експериментальної групи мають соціальний вік 15 років, що відповідає соціально-психологічній нормі. Вищі за норму показники, що відповідають соціальному віку 16-17 років, зафіксовані у 24% підлітків, що свідчить про високий рівень самостійності у цих учасників. Нижчі за норму показники, що відповідають соціальному віку 13-14 років, спостерігаються у 12% підлітків.

За шкалою «впевненість у собі» 60% підлітків мають соціальний вік 15 років, що відповідає соціально-психологічній нормі. Вищі за норму показники, що відповідають соціальному віку 16-17 років, зафіксовані у 20% підлітків, що вказує на добре розвинену самооцінку у цих учасників. Нижчі за норму показники, що відповідають соціальному віку 13-14 років, спостерігаються у 20% підлітків.

За шкалою «відношення до своїх обов'язків» 64% підлітків мають соціальний вік 15 років, що відповідає соціально-психологічній нормі. Вищі за норму показники, що відповідають соціальному віку 16-17 років, зафіксовані у 24% підлітків. Це може говорити про більш сумлінне ставлення до своїх обов'язків у

цих підлітків. Нижчі за норму показники, що відповідають соціальному віку 13-14 років, мають 12% учасників.

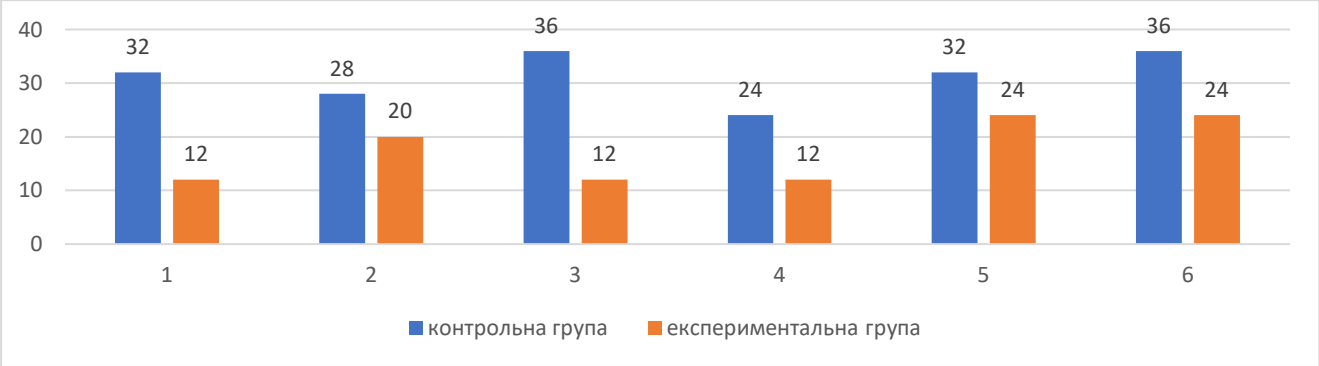
За шкалою «розвиток спілкування» 60% підлітків мають соціальний вік 15 років, що відповідає соціально-психологічній нормі. Вищі за норму показники, що відповідають соціальному віку 16-17 років, зафіксовані у 28% підлітків, що свідчить про високий рівень комунікаційних навичок. Нижчі за норму показники, що відповідають соціальному віку 13-14 років, спостерігаються у 12% підлітків.

За шкалою «організованість, розвиток довільності» 56% підлітків мають соціальний вік 15 років, що відповідає соціально-психологічній нормі. Вищі за норму показники, що відповідають соціальному віку 16-17 років, зафіксовані у 20% підлітків. Нижчі за норму показники, що відповідають соціальному віку 13-14 років, мають 24% учасників.

За шкалою «цікавість до соціального життя» 56% підлітків мають соціальний вік 15 років, що відповідає соціально-психологічній нормі. Вищі за норму показники, що відповідають соціальному віку 16-17 років, зафіксовані у 20% підлітків, що може свідчити про підвищену зацікавленість у соціальній активності. Нижчі за норму показники, що відповідають соціальному віку 13-14 років, спостерігаються у 24% підлітків.

Отже, у підлітків експериментальної групи більшість показників соціального віку відповідає їхньому реальному віку або перевищує його, що дозволяє стверджувати про кращий рівень розвитку соціальних навичок порівняно з контрольною групою.

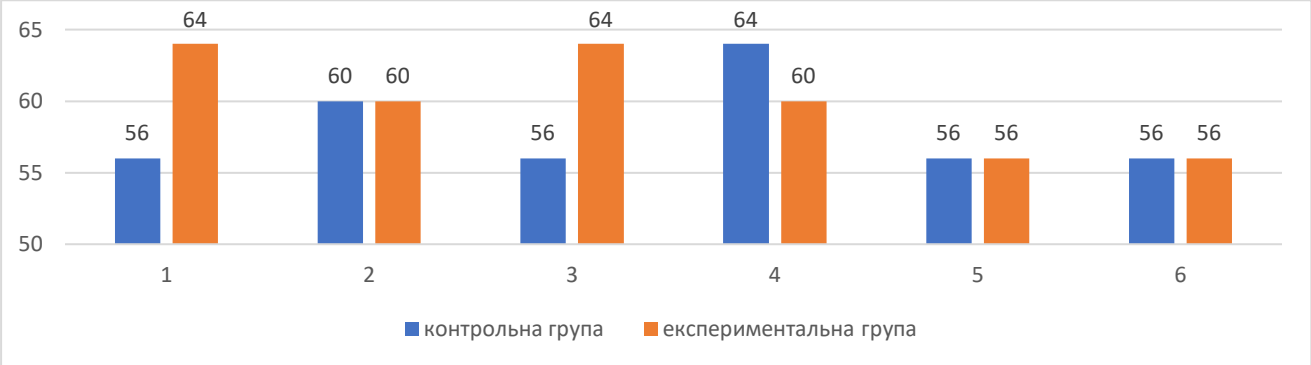
Результати порівняльного аналізу показників соціальної компетентності в контрольній та експериментальній групах за шкалою відповідності віку 13-14 років (нижче норми)представлені графічно на рис. 4.1.




Примітка: 1) самостійність; 2) впевненість у собі; 3) відношення до своїх обов'язків; 4) розвиток спілкування; 5) організованість; 6) цікавість до соціального життя

Рис. 4.1. Показники соціальної компетентності в контрольній та експериментальній групах за шкалою відповідності віку 13-14 років (нижче норми)

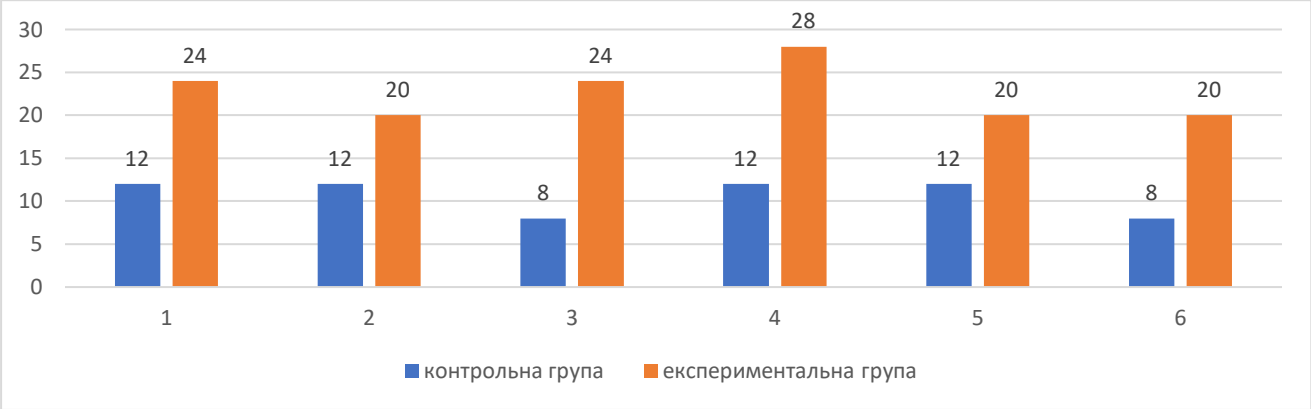
Результати порівняльного аналізу показників соціальної компетентності в контрольній та експериментальній групах за шкалою відповідності віку 15 років (норма)представлені графічно на рис. 4.2.




Примітка: 1) самостійність; 2) впевненість у собі; 3) відношення до своїх обов'язків; 4) розвиток спілкування; 5) організованість; 6) цікавість до соціального життя

Рис. 4.2. Показники соціальної компетентності в контрольній та експериментальній групах за шкалою відповідності віку 15 років (норма)

Результати порівняльного аналізу показників соціальної компетентності в контрольній та експериментальній групах за шкалою відповідності віку 16-17 років (вище норми) представлені графічно на рис. 4.3.




Примітка: 1) самостійність; 2) впевненість у собі; 3) відношення до своїх обов'язків; 4) розвиток спілкування; 5) організованість; 6) цікавість до соціального життя

Рис. 4.3. Показники соціальної компетентності в контрольній та експериментальній групах за шкалою відповідності віку 16-17 років (вище норми)

Отже, основна маса підлітків має соціальний вік від 15 років, що свідчить про достатній розвиток соціальних навичок. Також зазначимо, що найбільша кількість підлітків має соціальний вік 15 років саме в експериментальній групі, що може свідчити про те, апробація програми інтеграції ігрових технологій в уроки історії має певний вплив на розвиток соціальних навичок. Наявність меншої кількості підлітків із соціальним віком 16 – 17 років в контрольній групі може вказувати на те, що певні соціальні навички в підлітків цієї групи цьому віці розвиваються менш інтенсивна, або про те, ці підлітки зосереджені на інших аспектах розвитку, наприклад академічних досягненнях чи фізичному розвитку.

Коефіцієнт соціальної компетентності в контрольній групі охоплює діапазон від – 0,2 до 0,75; в експериментальній групі – від 0,75 до 1. Відмінності є значущими на рівні 0,05. Це означає, що в експериментальній групі рівень розвитку соціальних навичок вище ніж у контрольній

Результати дослідження соціальної фрустрованості за методикою В.В. Бойко представлені в таблиці 4.5. Соціальна фрустрованість – це психічне напруження, що зумовлюється незадоволеністю становищем особистості у соціально заданих ієрархіях.

Таблиця 4.5

**Показники соціальної фрустрованості підлітків контрольної та експериментальної групи**

| Рівні | Контрольна група n=25 | Експериментальна група n=25 |
|---|---|---|
| дуже низький рівень | 2 (8%) | 6 (24%) |
| знижений рівень фрустрованості | 4 (16%) | 9 (36%) |
| невизначений рівень фрустрованості | 4 (16%) | 4 (16%) |
| помірний рівень фрустрованості | 6 (24%) | 3 (12%) |
| підвищений рівень фрустрованості | 5 (20%) | 2 (8%) |
| дуже високий рівень фрустрованості | 2 (8%) | 1 (4%) |

Як свідчать дані таблиці 4.5, в контрольній групі дуже низький рівень фрустрованості діагностовано у 8% досліджуваних, знижений рівень фрустрованості діагностовано у 16% досліджуваних, невизначений рівень фрустрованості діагностовано у 16% досліджуваних, помірний рівень фрустрованості діагностовано у 24% досліджуваних, підвищений рівень фрустрованості діагностовано у 20% досліджуваних, дуже високий рівень фрустрованості діагностовано у 8% досліджуваних.

В експериментальній групі дуже низький рівень фрустрованості діагностовано у 24% досліджуваних, знижений рівень фрустрованості діагностовано у 36% досліджуваних, невизначений рівень фрустрованості діагностовано у 16% досліджуваних, помірний рівень фрустрованості діагностовано у 12% досліджуваних, підвищений рівень фрустрованості діагностовано у 8% досліджуваних, дуже високий рівень фрустрованості діагностовано у 4% досліджуваних.

Таким чином, зазначимо, що більшість досліджуваних експериментальної групи (60%) мають знижений або дуже низький рівень фрустрованості, що свідчить

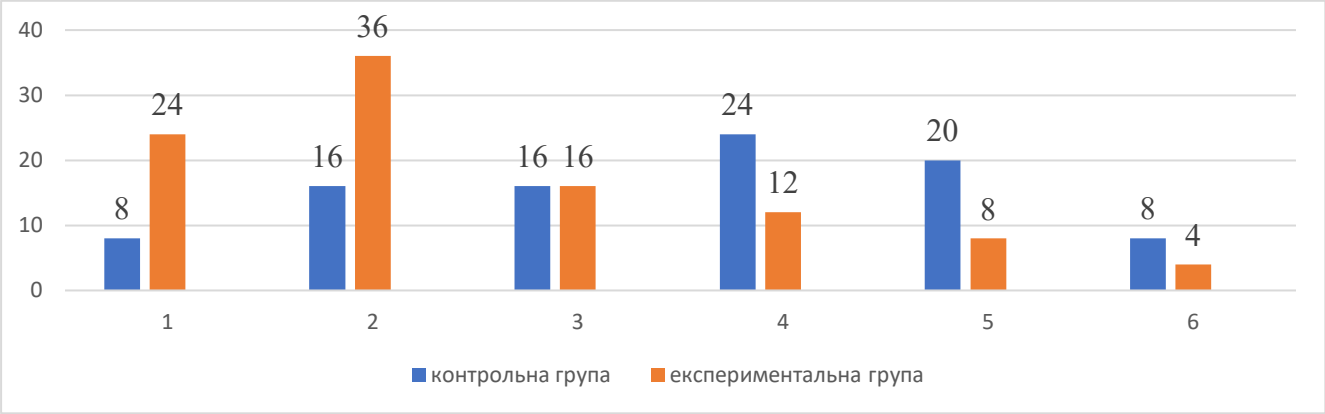
про їх відносно стабільний емоційний стан та невисокий рівень стресу. У той же час цей показник в контрольній групі становить 24%.

Невизначений рівень фрустрованості в контрольній та експериментальній групі представлений пропорційна однаково – (16%). Це означає, що варіації емоційного стану залежно від обставин властиві однакової кількості досліджуваних як в контрольній так і в експериментальній групі.

Більшість досліджуваних контрольної групи (52%) мають помірний, підвищений та дуже високий рівні фрустрованості. Це може свідчити про наявність певних стресових факторів без значного впливу на загальний емоційний стан (24%), або із наявністю такого впливу на загальний емоційний стан (20%), або про наявність серйозних стресових чинників, які потребують уваги з боку психологів або педагогів (8%).

Діапазон середніх значень показників соціальної фрустрованості в контрольній групі від 3,6 до 2,5; в експериментальній групі – від 1,5 до 0,5. Відмінності є значущими на рівні 0,05. Це означає, що в експериментальній групі рівень розвитку соціальної фрустрованості є нижчим ніж у контрольній групі

Порівняльний аналіз результатів дослідження соціальної фрустрованості в контрольній та експериментальній групі за методикою В.В. Бойко графічно представлені на рис. 4.4.




Примітка: 1) дуже низький; 2) знижений; 3) невизначений; 4) помірний; 5) підвищений; 6) дуже високий

Рис. 4.4. Показники соціальної фрустрованості в контрольній та експериментальній групі за методикою В.В. Бойко

Отже, результати дослідження соціальної фрустрованості за методикою В.В. Бойко свідчать, що показники соціальної фрустрованості підлітків експериментальної групи представлені на дуже низькому та зниженому рівнях фрустрованості. Показники соціальної фрустрованості підлітків контрольної групи групи представлені на помірному, підвищеному та дуже високому рівнях фрустрованості.

Аналізуючи зміст методики «Опитувальник «Мотивація успіху та страх невдачі» Реана», відзначаємо, що за цією методикою можна оцінити, яке прагнення більшою мірою визначає вашу поведінку: бажання досягти успіху або уникнути невдачі.

Представимо результати визначення рівня мотивації у учасників дослідження за методикою «Мотивація успіху та страх невдачі» А. Реана у табл. 4.6.

Таблиця 4.6

**Показники соціальної фрустрованості підлітків контрольної та експериментальної групи**

| Рівні | Контрольна група n=25 | Експериментальна група n=25 |
|---|---|---|
| Мотивація на невдачу (страх невдачі) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| Мотивація на успіх (надія на успіх) | 5 (20%) | 9 (36%) |
| Мотиваційний полюс не виражений | 13 (52%) | 7 (28%) |
| Ближче до страху невдачі | 6 (24%) | 2 (8%) |
| Ближче до мотивації успіху | 1 (4%) | 7 (28%) |

Як свідчать дані таблиці 4.6, в експериментальній групі мотивацію на невдачу (страх невдачі) не діагностовано, мотивацію на успіх (надія на успіх) діагностовано у 36%, мотиваційний полюс не виражений діагностовано у 28%, ближче до страху невдачі 8%, ближче до мотивації успіху 28%.

В контрольній групі мотивацію на невдачу (страх невдачі) не діагностовано, мотивацію на успіх (надія на успіх) діагностовано у 20%, мотиваційний полюс не виражений діагностовано у 52%, ближче до страху невдачі 24%, ближче до мотивації успіху 4%.

Таким чином, зазначимо, що більшість досліджуваних контрольної групи (52%) мають невизначений мотиваційний полюс, що може свідчити про те, що ці учасники не мають явного переважання мотивації на успіх або страху невдачі або ж свідчить про ознаку внутрішньої рівноваги або недостатньо виражених мотиваційних факторів. У той же час цей показник в експериментальній групі становить 28%.

Ближче до страху невдачі перебувають 24% учасників контрольної групи. Тоді як у експериментальній групі число цих учасників складає 8%. Така тенденція може вказувати на те, що ці учні більше схильні до уникання невдач, ніж до досягнення успіху. Вони можуть переживати більше стресу через можливі невдачі і відчувати тривогу щодо своїх дій та результатів. Тоді як ті учасники, які ближче до мотивації успіху – 4% у контрольній та 28% у експериментальній групі, більше орієнтовані на досягнення успіху, ніж на уникання невдач. Вони можуть бути більш активними і впевненими у своїх діях, що сприяє їхньому розвитку і досягненню цілей.

На нашу думку можливі причини мотиваційних відмінностей полягають у підтримці або тиску з боку однолітків, вчителів, батьків, рівні самооцінки, впевненість у собі, рівень тривожності, успіхах та невдачах в минулому, реакція оточуючих на ці події, підтримці з боку родини, очікування батьків, стиль виховання.

### 4.3. Тренінг розвитку соціально-психічної компетентності особистості в старшому підлітковому віці

З метою корекції розвитку соціально-психологічної компетентності старшокласників у підсумку експериментального дослідження впливу ігрових

методів навчання вважаємо за доцільне розробити та запропонувати тренінг по соціальній психічній компетентності підлітків.

Мета тренінгу – розвиток соціально-психологічної компетентності підлітків шляхом підвищення рівня комунікативних навичок, самооцінки, мотивації до досягнення успіху та емоційної саморегуляції, а також зниження рівня соціальної фрустрованості.

Завдання тренінгу:

1. Розвиток комунікативних навичок.
2. Формування адекватної самооцінки.
3. Мотивація до досягнення успіху.
4. Розвиток емоційної регуляції.
5. Зниження соціальної фрустрації.
6. Підтримка групової взаємодії та соціальної підтримки.

Використані методи:

1. Ігрові техніки для зняття напруги та розвитку соціальних навичок.
2. Арт-терапія для самооцінки.
3. Обговорення та рефлексія для емоційного розвантаження.

Тривалість: 6 зустрічей (по 1,5 години кожна)

Структуру тренінгу наводимо у таблиці 4.7.

Таблиця 4.7

Структура тренінгу з соціальної психічної компетентності підлітків

| **№ та назва заняття** | **Мета заняття** | **Етапи заняття** | **Перелік вправ** |
|---|---|---|---|
| 1. Знайомство та формування цілей | Створення безпечного середовища, формування групової динаміки | 1. Знайомство<br><br>2. Формування правил групи<br><br>3. Обговорення цілей тренінгу | 1. «Коло знайомств» – учасники коротко розповідають про себе (20 хв)<br>2. «Правила групи» – колективне обговорення правил (20 хв)<br>3. Обговорення: Що таке соціальна компетентність? (25 хв) |
| 2. Соціальні навички та комунікація | Розвиток навичок ефективної комунікації | 1. Розвиток слухання<br>2. Моделювання соціальних ситуацій<br>3. Обговорення | 1. «Активне слухання» – в парі один розповідає, інший слухає (20 хв)<br>2. «Розігрування соціальних ситуацій» – сценарії взаємодії (30 хв) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | 3. Обговорення: Як уникати непорозумінь? (20 хв) |

*Продовження табл. 4.7*

| | | | |
|---|---|---|---|
| 3. Самооцінка та самоприйняття | Підвищення рівня самооцінки та зменшення соціальної фрустрації | 1. Робота із самооцінкою<br>2. Зворотній зв'язок від інших<br>3. Обговорення | 1. «Мої сильні сторони» – записуємо сильні риси (20 хв)<br>2. «Щоденник досягнень» – аналіз успіхів (20 хв)<br>3. «Я – в очах інших» – зворотний зв'язок (20 хв)<br>4. Обговорення: Як підвищити самооцінку? (15 хв) |
| 4. Мотивація: успіх і страх невдачі | Робота з мотивацією до досягнення успіху та подолання страху невдачі | 1. Постановка цілей<br>2. Робота зі страхами<br>3. Мотиваційний лист<br>4. Обговорення | 1. «Мої цілі» – запис цілей (15 хв)<br>2. «Дерево невдач» – аналіз страхів (20 хв)<br>3. «Лист до себе в майбутньому» – мотиваційний лист (25 хв)<br>4. Обговорення: Як подолати страх невдачі? (20 хв) |
| 5. Емоційна регуляція та самоконтроль | Розвиток емоційної компетентності та саморегуляції | 1. Моделювання емоцій<br>2. Техніки заспокоєння<br>3. Стратегія самоконтролю<br>4. Обговорення | 1. «Віддзеркалення емоцій» – моделювання та аналіз реакцій (20 хв)<br>2. «Техніки заспокоєння» – методи саморегуляції (20 хв)<br>3. «Стратегія емоційного самоконтролю» – пошук рішень для складних ситуацій (30 хв)<br>4. Обговорення: Як керувати емоціями? (15 хв) |
| 6. Підсумки та рефлексія | Підведення підсумків тренінгу, оцінка змін учасників | 1. Рефлексія досвіду<br>2. Підсумкові вправи<br>3. Підбиття результатів<br>4. Обговорення | 1. «Рефлексія: Що я взяв з собою» – аналіз здобутків (25 хв)<br>2. «Підсумковий колаж» – створення колективного символу тренінгу (30 хв)<br>3. «Вручення сертифікатів» (якщо доречно) (10 хв)<br>4. Обговорення: Які зміни? Що було важливим? (25 хв) |

Деталізуємо зміст тренінгу за заняттями.

Заняття 1. Знайомство та формування цілей

Мета: Створення безпечного середовища, формування групової динаміки.

Вправи:

1. «Коло знайомств» – учасники коротко розповідають про себе, свої інтереси.
2. «Правила групи» – колективне обговорення правил тренінгу.
3. Обговорення цілей тренінгу.

Обговорення: Що таке соціальна компетентність? Навіщо вона потрібна в житті?

Заняття 2. Соціальні навички та комунікація

Мета: Розвиток навичок ефективної комунікації.

Вправи:

1. «Активне слухання» – в парі один розповідає, інший активно слухає, потім обговорення.
2. «Розігрування соціальних ситуацій» – моделювання різних сценаріїв (конфлікт, взаємодія в групі, підтримка друзів).

Обговорення: Як відрізнити ефективне спілкування від неефективного? Як уникати непорозумінь?

Заняття 3. Самооцінка та самоприйняття

Мета: Підвищення рівня самооцінки та зменшення соціальної фрустрації.

Вправи:

1. «Мої сильні сторони» – кожен учасник записує свої сильні риси.
2. «Щоденник досягнень» – відстеження успіхів за тиждень.
3. «Я – в очах інших» – учасники дають зворотній зв'язок одне одному щодо сильних рис.

Обговорення: Як підвищити самооцінку? Як позитивно впливати на інших?

Заняття 4. Мотивація: успіх і страх невдачі

Мета: Робота з мотивацією до досягнення успіху та подолання страху невдачі.

Вправи:

1. «Мої цілі» – кожен записує цілі на короткий та довгий термін.
2. «Дерево невдач» – учасники описують свої страхи щодо невдач, потім обговорюють шляхи їх подолання.

3. «Лист до себе в майбутньому» – мотиваційний лист із порадами.

Обговорення: Що мотивує до досягнень? Як впоратися зі страхом перед невдачею?

Заняття 5. Емоційна регуляція та самоконтроль

Мета: Розвиток емоційної компетентності, навичок саморегуляції.

Вправи:

1. «Віддзеркалення емоцій» – моделювання емоційних станів і аналіз реакцій.
2. «Техніки заспокоєння» – навчання простих методів саморегуляції (дихання, візуалізації).
3. «Стратегія емоційного самоконтролю» – кожен учасник описує ситуації, в яких складно контролювати емоції, і шукає шляхи вирішення.

Обговорення: Як керувати своїми емоціями? Як залишатися спокійним у складних ситуаціях?

Заняття 6. Підсумки та рефлексія

Мета: Підведення підсумків тренінгу, оцінка змін, отриманих учасниками.

Вправи:

1. «Рефлексія: Що я взяв з собою» – кожен учасник ділиться, що він вивчив і як буде використовувати це в житті.
2. «Підсумковий колаж» – створення колективного колажу, який символізує пройдений шлях.
3. «Вручення сертифікатів» (якщо доречно).

Обговорення: Які зміни відчувають учасники? Що було найціннішим?

Проаналізувавши зміст та структуру пропонованого тренінгу, вважаємо, що його ефективність для розвитку соціально-психологічної компетентності підлітків базується на використанні інтерактивних і практичних підходів, які активно залучають учасників до процесу навчання. Через вправи, які орієнтовані на рефлексію, комунікацію та емоційну саморегуляцію, підлітки отримують можливість безпосередньо застосовувати отримані знання в контрольованих

умовах, що сприяє більш ефективному закріпленню навичок. Ігрові методи та моделювання соціальних ситуацій дозволяють учасникам глибше розуміти соціальні ролі та взаємодію, підвищують їхню впевненість у соціумі.

Ключовим елементом цього тренінгу є робота з самооцінкою та мотивацією до досягнень. Оскільки підлітки часто стикаються зі страхом невдачі, вправи, спрямовані на постановку реалістичних цілей та подолання страхів, допомагають їм розвивати впевненість у своїх силах та готовність до ризику. Це позитивно впливає на їхні академічні й соціальні успіхи, підвищуючи мотивацію до саморозвитку.

Отже, тренінг також фокусується на розвитку емоційної регуляції, що є важливим аспектом для підлітків, які часто переживають сильні емоційні коливання. Вправи з емоційного самоконтролю допомагають учасникам усвідомити свої реакції та навчитися керувати ними в стресових ситуаціях, що підвищує їхню емоційну стійкість, що є основою для ефективної адаптації в складних соціальних умовах.

**Висновки до розділу 4**

У роботі використовувалися психодіагностичні методики: шкала соціальної компетентності А.В. Прихожан, методика діагностики рівня соціальної фрустрованості В.В. Бойко, опитувальник діагностики мотивація успіху та страх невдачі А. Реана.

За шкалою соціальної компетентності А.В. Прихожан більшість підлітків контрольної групи та експериментальної груп мають показники соціального віку, які відповідають їхньому реальному віку 15 років, що свідчить про нормальний розвиток соціальної компетентності. У третини досліджуваних експериментальної групи показники соціального віку перевищує його, тобто відповідають 16 – 17 рокам. Кількість підлітків із соціальним віком 16 – 17 років в контрольній групі значно менша. Коефіцієнт соціальної компетентності в контрольній групі охоплює діапазон від – 0,2 до 0,75; в експериментальній групі – від 0,75 до 1. Відмінності є

значущими на рівні 0,05. Це означає, що в експериментальній групі рівень розвитку соціальних навичок вище ніж у контрольній.

За методикою дослідження соціальної фрустрованості В.В. Бойко показники соціальної фрустрованості підлітків експериментальної групи представлені на дуже низькому та зниженому рівнях фрустрованості. Показники соціальної фрустрованості підлітків контрольної групи групи представлені на помірному, підвищеному та дуже високому рівнях фрустрованості. Діапазон середніх значень показників соціальної фрустрованості в контрольній групі від 3,6 до 2,5; в експериментальній групі – від 1,5 до 0,5. Відмінності є значущими на рівні 0,05. Це означає, що в експериментальній групі рівень розвитку соціальної фрустрованості є нижчим ніж у контрольній групі

За опитувальником діагностики А. Реана визначено відмінності в мотивації успіху та страху невдачі у підлітків контрольної та експериментальної групи. Більшість досліджуваних контрольної групи мають невизначений мотиваційний полюс, що може свідчити про те, що ці учасники не мають явного переважання мотивації на успіх або страху невдачі. В експериментальній групі цей показник вдвічі менший. Ближче до страху невдачі перебувають учасники контрольної групи, тоді як ті учасники, експериментальної групи ближче до мотивації успіху.

Виходячи із виявлених особливостей, відзначимо, що на кожному етапі дослідження: соціальних навичок та мотивації до досягнення успіху доцільно було б запропонувати заходи, які сприяли б підвищенню виявлених показників у учасників дослідження. Одним із таких ефективних заходів є запропонований тренінг з соціальної психічної компетентності підлітків.

# ВИСНОВОК

Конструкт соціально-психологічної компетентності є теоретичною основою, що ілюструє складну та різноманітну соціально-психологічну поведінку особистості. Соціально-психологічна компетентність –здатність індивіда, яка має природну схильність у вигляді певних соціально-психологічних властивостей і розвивається в міру набуття людиною життєвого досвіду та процесів. Вона охоплює всі сфери діяльності людини: навчальну, професійну, психосоціальну. Природа та розвиток психосоціальних здібностей визначаються багатьма факторами, такими як економічні, соціальні, психологічні, етичні та культурні. Соціально-психологічні здібності включають: здатність орієнтуватися в соціальних ситуаціях; здатність правильно оцінювати особистісні риси та емоційні стани інших; здатність вибирати відповідну поведінку під час взаємодії.

Соціальна ситуація розвитку особистості в старшому підлітковому віці є складною темою дослідження, оскільки поєднує не тільки протиріччя підліткового віку; вона включає процеси, що властиві періоду ранньої юності. Соціальна ситуація розвитку – це висхідний момент для всіх динамічних змін, що відбуваються в розвитку людини протягом даного вікового періоду. Кожен її елемент відіграє важливу роль у формуванні особистості людини, впливаючи на її поведінку, самооцінку та соціальні навички. Соціальна ситуація розвитку в період старшого підліткового віку обумовлює нову соціальну позицію школяра, яка змінює для нього значущість навчання. Основні новоутворення психіки у період старшого підліткового віку включають особистісне самовизначення (ідентичність), формування світогляду і переконань, формування самосвідомості, формування ідеалів.

Вплив ігрових методів на розвиток соціальних навичок є незаперечним Кооперативні, змагальні та рольові ігри відіграють унікальну роль у вихованні командної роботи, стратегічного мислення, емпатії та сприйняття перспективи. Використання ігрових методів для ефективного вдосконалення соціальних навичок потребує врахування індивідуальних відмінностей та вподобання при розробці

психолого-педагогічних втручань, заснованих на іграх. Ігри пристосовані для усунення певного дефіциту соціальних навичок для досягнення максимального ефекту; їх застосування сприяє ефективному розвитку соціальних навичок підлітка та відіграють ключову роль у формуванні її майбутнього життя та досягнень. Інтеграція ігрових методів в освіту є цінним інструментом для розвитку соціально-психологічної компетентності, мотивації учнів і виховання.

Розроблений алгоритм методики використання ігрових методів навчання на уроках історії включає вісім кроків: вибір методів ігрового навчання, розробка матеріалів, підготовка уроку, спостереження і оцінка, аналіз результатів, уточнення і вдосконалення, повторення і відтворення отриманих знань. Реалізація методики використання ігрових методів навчання на уроках історії проводилась у декілька етапів, які включали: підготовчий, експериментальний, аналітичний, корекційний, заключний. Методика використання ігрових методів навчання на уроках історії має педагогічні, психологічні та організаційні аспекти. Педагогічні аспекти пов’язані із підвищенням ефективності навчання; інтеграцією сучасних технологій; диференціацією навчання. Психологічні аспекти пов’язані із підвищенням мотивації учнів до навчання, зниження рівня стресу та напруги, розвитком комунікативних навичок та соціальних компетенцій. Організаційні аспекти пов’язані із підготовкою вчителів до використання нових інструментів та технологій, якісними змінами навчального процесу покращенню взаємодії між учнями та вчителем.

Метою експериментального етапу дослідження є емпіричне визначення впливу ігрових технологій на уроках історії на розвиток соціально-психологічної компетентності підлітків. Показники соціально-психологічної компетентності підлітків в експериментальній групі вивчалися у порівняння із показники соціально-психологічної компетентності підлітків контрольної групи. Зміст експериментального впливу полягав в апробації методика використання ігрових технологій на уроках історії. У експериментальній групі було реалізовано навчання із використанням уроків з нетрадиційними методами навчання (ігровими). У контрольному класі– відбувалось навчання із використанням традиційних форм

навчання. Після проведення навчання, учням обох класів було запропоновано взяти участь у діагностиці показників соціально-психологічної компетентності. У роботі використовувалися психодіагностичні методики: шкала соціальної компетентності А.В. Прихожан, методика діагностики рівня соціальної фрустрованості В.В. Бойко, опитувальник діагностики мотивація успіху та страх невдачі А. Реана.

За шкалою соціальної компетентності А.В. Прихожан більшість підлітків контрольної групи та експериментальної груп мають показники соціального віку, які відповідають їхньому реальному віку 15 років, що свідчить про нормальний розвиток соціальної компетентності. У третини досліджуваних експериментальної групи показники соціального віку перевищує його, тобто відповідають 16 – 17 рокам. Наявність меншої кількості підлітків із соціальним віком 16 – 17 років в контрольній групі може вказувати на те, що певні соціальні навички в підлітків цієї групи цьому віці розвиваються менш інтенсивна, або про те, ці підлітки зосереджені на інших аспектах розвитку. Коефіцієнт соціальної компетентності в контрольній групі охоплює діапазон від – 0,2 до 0,75; в експериментальній групі – від 0,75 до 1. Відмінності є значущими на рівні 0,05. Це означає, що в експериментальній групі рівень розвитку соціальних навичок вище ніж у контрольній. Це дозволяє стверджувати, що апробація програми інтеграції ігрових технологій в уроки історії має певний вплив на розвиток соціальних навичок.

За методикою дослідження соціальної фрустрованості В.В. Бойко показники соціальної фрустрованості підлітків експериментальної групи представлені на дуже низькому та зниженому рівнях фрустрованості. Показники соціальної фрустрованості підлітків контрольної групи групи представлені на помірному, підвищеному та дуже високому рівнях фрустрованості. Діапазон середніх значень показників соціальної фрустрованості в контрольній групі від 3,6 до 2,5; в експериментальній групі – від 1,5 до 0,5. Відмінності є значущими на рівні 0,05. Це означає, що в експериментальній групі рівень розвитку соціальної фрустрованості є нижчим ніж у контрольній групі

За опитувальником діагностики А. Реана визначено відмінності в мотивації успіху та страху невдачі у підлітків контрольної та експериментальної групи.

Більшість досліджуваних контрольної групи мають невизначений мотиваційний полюс, що може свідчити про те, що ці учасники не мають явного переважання мотивації на успіх або страху невдачі або ж свідчить про ознаку внутрішньої рівноваги або недостатньо виражених мотиваційних факторів. В експериментальній групі цей показник вдвічі менший. Ближче до страху невдачі перебувають учасники контрольної групи, тоді як ті учасники, експериментальної групи ближче до мотивації успіху; вони можуть бути більш активними і впевненими у своїх діях, що сприяє їхньому розвитку і досягненню цілей.

З метою розвитку соціально-психологічної компетентності підлітків ми розробили тренінг по соціальній психічній компетентності підлітків. Мета тренінгу – розвиток соціально-психологічної компетентності підлітків шляхом підвищення рівня комунікативних навичок, самооцінки, мотивації до досягнення успіху та емоційної саморегуляції, а також зниження рівня соціальної фрустрованості.

# СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Амеліна В. Стратегії соціально-педагогічного впливу щодо формування соціальної компетентності. URL: http://surl.li/smtgzo

2. Барнінець О. Класифікація ігрових методів навчання історії з погляду компетентнісного навчання. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.* Умань : ПП Жовтий, 2011. Випуск 3. С. 14–21.

3. Баханов К. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти : Монографія. Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2005. 384 с.

4. Білоус О. В. Вікова психологія: Навчальний посібник. Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2015. 108 с.

5. Бондар І. Особливості застосування інтерактивних технологій у формуванні креативності учнів на уроках історії. *Молодь і ринок.* No 6 (226). 2024. С. 142-146.

6. Бондаренко Н.Б., Ісаєва М.В. Ігрові прийоми навчання як засіб формування граматичних навичок на початковому етапі. URL: https://web.znu.edu.ua/herald/issues/2010/ped_2010_2/026-31.pdf

7. Власов В. Власов В. Методика формування хронологічних та картографічних умінь на уроках історії України. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714776/1/%D0%92%D0%BB%D0%B0%D1%81%D0%BE%D0%B22.pdf

8. Возний І. Проєктна технологія як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках історії. URL: https://eu-conf.com/wp-content/uploads/2023/05/Current-scientific-opinions-on-the-development-of-current-education.pdf#page=152

9. Габрусєв В.Ю., Зарицька О. Р. Використання ігрових технологій у освітньому процесі. *Інноваційні технології, інструменти та методи*

*дистанційного навчання у закладах освіти*. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/25815/1/Gabrusev.pdf

10. Гладун В. Використання ігрових технологій на уроках історії як засіб підвищення ефективності освітнього процесу. *Нова педагогічна думка*. 2018. № 2 (94). С. 109-114.

11. Глушко О. Європейська рамка особистісної, соціальної та навчальної ключової компетентності (lifecomp): концептуальний вимір. URL: https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/701/810

12. Головань М. С. Сутність та зміст поняття "дослідницька компетентність. *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць.* Випуск VII. Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2012. С. 55-62.

13. Горохівський П.І. Методика викладання історії. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/1042/1/%D0%9C%D0%92%20%D1%96%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%97%20%D0%9A%D1%83%D1%80%D1%81%20%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D0%B9.pdf

14. Гра як вид діяльності. URL: http://ni.biz.ua/4/4_9/4_98946_uchebnaya-deyatelnost.html

15. Грицай Ж. Формування просторової компетентності на уроках історії. URL: https://vchymo.com/cat_event/download/release/release23.pdf#page=150

16. Державний стандарт базової середньої освіти. URL : https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinskashkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti

17. Дидактичні ігри на уроках історії України. URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/24842

18. Дмитренко В. Г. Сучасний урок: модульна технологія навчання. URL: https://www.schoollife.org.ua/637-2019/

19. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2007. 208 с.

20. Дубінський В.А. Методика викладання історії в школі: навчально-методичний посібник для організації самостійної роботи студентів історичного факультету. 2-е вид., виправлене і доповнене. Кам'янець-Подільський: Видавництво КПНУ ім. І. Огієнка, 2019. 86 с.

21. Дуткевич Т.В. Д 84 Дошкільна психологія: Навч. пос. Київ: Центр учбової літератури, 2007. –392 с. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/download/3067/3080/3085

22. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

23. Зубцова Ю.Є. Особливості застосування підходу «навчання через гру» в освітньому процесі нової української школи. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки.* № 1 (34). 2020. С. 56-61.

24. Іванова С. Інновації в освіті та проблеми реформування системи освіти в аспекті євроінтеграції України. URL: https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/13366/200-202.pdf?sequence=1&isAllowed=y

25. Іванченко Н.А. Напрями інтеграції у сучасних вимірах освіти. 2011. С. 109-119.

26. Ігнатенко Н. Методологічні властивості дидактичних ігор при вивченні історії у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). *Проблеми дидактики історії: збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. Вип. 9 . 186 с. С. 85-92.

27. Інноваційний формат сучасного уроку з історії (методичні рекомендації). / Укладачі: д.і.н., проф. Добржанський О.В., к.і.н., асист. Богачик Т.С. Чернівці: Технодрук, 2021. 32 с.

28. Каплунова К. А. Реальні та ігрові взаємовідносини дітей старшого дошкільного віку у відображенні міжособистісної взаємодії в творчій грі. URL: http://appsychology.org.ua/data/jrn/v4/i14/13.pdf

29. Катеніна Т.Д. Використання ігрових елементів на уроках історії, як засіб підвищення ефективності пізнавальної активності учнів. URL: https://vseosvita.ua/library/embed/01009ic0-39fe.docx.html

30. Кірєєв О. О., Тарабань Ю. М. Інтерактивні методи навчання як чинник підвищення ефективності вивчення історії. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка. Психологія. Філософія*. 2019. № 237(10). С. 95–102.

31. Коляда І., Санкович М. Ігрові технології навчання громадянської освіти в умовах реалізації концепції нової української школи. URL: https://history.sspu.edu.ua/images/2021/11/26/_9_2021_-tmns_elektronne_vidannya.pdf#page=3

32. Комаріст О.І., Алдохіна Н.І. Значення компетентнісно-орієнтованого підходу, суть компетентностей, їх ієрархія та структура. *Матеріали 48-ї науково-методичної конференції викладачів і аспірантів «Науково-методичні основи компетентнісного підходу до підготовки здобувачів вищої освіти».* Полтава: РВВ ПДАА, 2017. 237 с. С. 13-16.

33. Концепція нової української школи. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

34. Косенко Ю.М., Боряк О.В., Король О.М. Застосування комп'ютерних дидактичних ігор у навчанні історії школярів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного класу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020.Том 77. №3. С. 76-89.

35. Крупіна О.В. Сучасні та традиційні технології викладання на уроках історії, як комплекс засобів сприйняття інформації здобувачів освіти. *Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми методики навчання історії, правознавства та суспільствознавчих дисциплін»*. Харків, 2020. 138 с. С. 43-46.

36. Кузьміна І.П. Роль дидактичної гри у навчальному процесі. *Науково-практична конференція Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут».* URL: http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1158

37. Лаврова І.І., Сараєва О.В. Вивчення історії культури через ігрові технології. *Вісник науки та освіти.* №4(10). 2023. С. 530-538.

38. Лукацька Я.С. Аналіз поняття «соціальна компетентність особистості» в українських та зарубіжних наукових працях. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2021. № 1 (21). С. 49-53.

39. Лукацька Я.С. Умови формування соціальної компетентності студентів у вищій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр.* Запоріжжя : КПУ, 2020. Вип. 69, т. 3. С. 10-14.

40. Максимова О. Формування соціально-психологічної компетентності в учасників освітнього процесу. URL: https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2023/09/11.-%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D1%81%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0-.pdf

41. Малига А.О. Методична розробка на тему: «Сутність ігрових технологій навчання, та їх роль в удосконаленні освітнього процесу». ДНЗХВПУРГ, 2020. 57 с.

42. Малієнко Ю. Б. Виховні аспекти змісту підручників «історія середніх віків. URL: https://lib.iitta.gov.ua/7784/1/45.pdf

43. Малініна Л. Нова українська школа: формування соціальної компетентності учнів початкової школи: навч.-метод. посіб. Київ : Грамота, 2021. 72 с.

44. Маринченко Г. Використання мобільних додатків для реалізації особистісно-орієнтованого навчання на уроках історії. С. 76-78. URL: http://surl.li/xcfqsh

45. Мартинюк В. Критерії, показники та рівні сформованості національно-ідентичних якостей студентської молоді. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* Вип. 4. 2020. С. 106-112.

46. Матей Ю. Ф., Яковенко Г. Г. Ігрове моделювання на уроках історії як активна форма навчання. Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції. Випуск 12. Харків, 2020. С. 50-55. URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Kaf_vsesv_hist/Zb_Akt_pytann/zbirnyk_metod_conf_2020.pdf

47. Методи навчання української мови: сучасний контекст: збірник матеріалів круглого столу, присвяченого пам'яті члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Біляєва Олександра Михайловича (25 березня 2021 р., м. Київ). Київ : Педагогічна думка, 2021. 90 с.

48. Мотуз В. Значення ігрових методів навчання у процесі викладання історії у вищій школі. *Збірник наукових праць ΛΌГОΣ*. 2020. С. 77-78. URL: https://doi.org/10.36074//03.04.2020.v2.30

49. Несен О.О. Методимка шкільного навчання. *Академічні студії. Серія «Педагогіка».* Вип. 4. 2022. С. 183-189.

50. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн.. 1. Соціальна психологія особистості і спілкування. Чернівці: Книги XXI, 2010. 464 с.

51. Особливості психічного розвитку в різні вікові періоди. URL: https://psychology.karazin.ua/dist2020/materialy/Guliaeva/8.pdf

52. Палилюлько О.М., Столяренко О.Б. Аормування соціально-психологічної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Praca socjalna i psychologiczna: innowacje, strategie i możliwości [wydanie elektroniczne]: Zbiór materiałów okrągłego stołu z udziałem międzynarodowym. KamieniecPodolski – Łomża, 19 marca 2024 r.* Wydawnictwo: MANS w Łomży, 2024. 256 s. C. 173-179.

53. Парнюк Л.В. Гра на уроках історії як один із методів підвищення ефективності пізнавальної активності школярів. *XX Міжнародна науково-практична конференція «Гуманістичні орієнтири професійного становлення вчителя: макаренківська традиція і місія нової української школи».* URL: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/18018/1/67.pdf

54. Подоляк Л.Г. Психологія раннього юнацтва (Лекція з вікової психології). Url: http://surl.li/damcvj

55. Поліщук О. Р. Формування соціально-психологічної готовності старшокласників до вступу до закладів вищої освіти. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 231 Соціальна робота. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2021. 298 с.

56. Пометун О.І Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ : Вид-во А.С.К., 2007. 144 с.

57. Пометун О.І. Інтерактивні методи навчання. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

58. Про повну загальну середню освіту. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20

59. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. К.В. Седих. Полтава : Астрая, 2018. 342 с.

60. Раєвська Я., Солякова О. Розвиток емоційної компетентності особистості: теоретичний дискурс. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія.* Випуск 3 (52). 2021. С. 127-132.

61. Родідял Д. О. Формування громадянської компетентності на уроках історії засобами інформаційно комунікаційних технологій. *Інформатика, інформаційні системи та технології: тези доповідей двадцять першої всеукраїнської конференції студентів і молодих науковців.* Одеса, 2024. С. 176-179/

62. Розмальовки. URL: https://bit.ly/3pq012n

63. Романенко Л.В., Ратушна А.Р. Ігрові технології в освітньому процесі початкової школи: теоретичний аспект. *Interaction of society and science: problems and prospects*. URL: https://books.google.com/books?id=rrc0EAA

64. Рябуха І. М. Управління розвитком соціальної компетентності учнів: зміст, структура, модель : посібн. Херсон : Грінь Д. С., 2011. 96 с.

65. Савчин М. В., Василенко Л.П. Вікова психологія: навч. посіб. 3-тє вид, перероб., допов. Київ : Академія, 2017. 366 с.

66. Симончук Д.І. Сучасні технології викладання історії та їх практична реалізація. С. 170-173. URL: http://dspace.megu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/3980/1/Zbirnuk_materialiv_konferencii_2023-170-173.pdf

67. Сірик Є., Чумаченко О. Методика застосування дидактичних матеріалів на уроках історії України. *Ігрова діяльність у процесі навчання історії.* URL: http://46.201.250.252:8080/bitstream/handle/123456789/2298/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_2023-333-334.pdf?sequence=3

68. Слободян М. І. Компетентнісний підхід до навчання на уроках історії URL: https://www.schoollife.org.ua/807-2018/

69. Словник іншомовних слів / Уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. К.: Наукова думка, 2000. 680 с.

70. Смагіна Т. М. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. *Вісник Житомирського державного університету*. 2010. Вип. 50. С. 138–142.

71. Соціально-психологічна компетентність персоналу у сфері публічного управління: монографія / за заг. ред. О. В. Лазорко, Т. В. Федотової. Луцьк : Вежа-Друк, 2020. 204 с.

72. Соціально-психологічний підхід до розуміння особистості. URL: https://psychology.karazin.ua/dist2020/4kSocZao4Yarosh.pdf

73. Стерчо І.П. Вплив ігрових методів навчання на пізнавальну активність і якість знань учнів при вивченні неорганічної хімії в школі. *Наук. вісник Ужгород. ун-ту (Сер. Хімія).* 2015. № 1 (33). С. 93-96. URL: http://surl.li/wigoed

74. Столяренко О. Б. Психологія особистості. Навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 280 с. URL: https://filos.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/03/Psykholohia-osobystosti.-Stoliarenko-O.-B..pdf

75. Структура ігрової діяльності. Теорія гри. URL: https://moodle.znu.edu.ua/pluginfile.php/466108/mod_resource/content/1/%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%8F%205.pdf

76. Товщик С. Теоретико-методологічний аналіз основних наукових підходів до проблеми соціального виховання. URL: http://eprints.zu.edu.ua/4447/1/%d1%81%d0%be%d1%86%d1%96%d0%b0%d0%bb%d1%8c%d0%bd%d0%b5_%d0%b2%d0%b8%d1%85%d0%be%d0%b2%d0%b0%d0%bd%d0%bd%d1%8f__%d1%81%d1%82%d0%b0%d1%82%d1%82%d1%8f.pdf

77. Турій Т.П. Формування соціально-психологічної компетентності старшокласників – ключовий елемент життєвого успіху. *Social and Economic Aspects of Education in Modern Society.* 2020. С. 34-39.

78. Удадесс М.А. Емоційний інтелект та його роль в житті людини. *The XVII International Scientific and Practical Conference «Multidisciplinary academic notes. Theory, methodology and practice».* Tokyo, Japan. 1153 p. С. 937-938.

79. Федоруц М. В. Соціально-педагогічні умови формування соціальної компетентності старшокласників засобами неформальної освіти. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2021. 370 с.

80. Формування соціально-психологічної компетентності в учнів ПТНЗ : методичні рекомендації / [М. І. Вовковінський, Д. О. Закатнов, Л. С. Злочевська, В. Ф. Орлов,]. Київ. : Вид-во ІПТО НАПН України, 2015. 60 с.

81. Характеристика юнацького віку. Фізичний розвиток в юнацькому віці та його психологічні наслідки. URL: https://cpto.kyiv.ua/harakteristika-yunackogo-viku/

82. Чернюх М., Проц М. Ігрові технології нової української школи. *Тези доповідей IV-ої Міжнародної науково-практичної конференції. Актуальні проблеми педагогічної освіти: реалії, нові ідеї та перспективи.* Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2022. 228 с. С. 218-220.

83. Чуловський В.Е. Структура соціально-психологічної компетентності особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2016. №3(41). С. 159-163.

84. Шарій І.В., Рябовол Л.Т. Рольова гра як технологія навчання правознавства: місце і роль у формуванні громадянських та соціальних компетентностей. *Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми методики навчання історії, правознавства та суспільствознавчих дисциплін»*. Харків, 2020. 138 с. С. 117-120.

85. Швець Т. Старший шкільний вік як сенситивний період для розвитку соціально-особистісної компетентності. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Педагогічні науки.* Випуск 1 (54), 2023. С. 43-50.

86. Шевченко Ю. Формування соціальної компетентності як загальний показник розвитку особистості. *«Особлива дитина: навчання і виховання».* № 3, 2022. С. 84-93.

87. Шевченко Ю.В. Особливості формування соціальної компетентності у дітей із синдромом Дауна: методичні рекомендації. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 63с.

88. Шиманчик Я.М. Сервіс classtools на уроках історії та правознавства в школі. *Інноваційні практики наукової освіти : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 15–19 грудня 2022 року).* Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2022. 1154 с. С. 1146-1150.

89. Яковенко Г.Г. Методика навчання історії: навчально-методичний посібник. Харків: Видавництво ХНАДУ, 2017. 324 с.

90. Childdevelop. URL: https://childdevelop.com.ua

91. Classtools. URL: https://classtools.net/

92. Education Possibilities of Didactic Games in Science Education. URL: https://www.researchgate.net/publication/274110082_Edutainment_or_Entertainment_Education_Possibilities_of_Didactic_Games_in_Science_Education

93. Games as teaching method. URL: https://cometaresearch.org/educationvet/didactic-games-as-teaching-method/

94. Jigsawplanet. URL: https://www.jigsawplanet.com

95. Kahoot. URL: https://kahoot.com/

96. Learningapps.org. URL: https://learningapps.org/

97. Rebus1. URL: http://rebus1.com/ua/

98. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union.* 2006. L 394/10. 9 p.

99. The K-12 guide to game-based learning. URL: https://paper.co/resources/the-k-12-guide-to-game-based-learning

100. Why Is Game-Based Learning Important? URL: https://elearningindustry.com/why-is-game-based-learning-important

101. Wordart. URL: https://wordart.com/

102. Wordwall. URL: https://wordwall.net

# ДОДАТКИ

Додаток А

**Шкала соціальної компетентності**

Шкала розроблена Прихожан А.М, по типу шкали соціальної компетентності Долла Е. і спрямована на виявлення рівня соціальної компетентності підлітків.

Шкала призначена для підлітків 11—16 років і дозволяє виявити як загальний рівень соціальної компетентності підлітка у співвідношенні з віком, так і компетентність в окремих галузях.

Експериментальний матеріал. Бланк бесіди.

Шкала соціальної компетентності

Прізвище, ім'я _____

Школа _____

Вік _____ Клас _____

З ким провадиться бесіда (сам підліток, батько, мати, класний керівник, вчитель, вихователь, психолог — необхідно підкреслити, у випадку необхідності — дописати) _____

Дата проведення _____

Час проведення _____

| № з/п | Шифр субшкали | Пункт шкали | Оцінка | Примітки |
|---|---|---|---|---|
| 1 | У | Володіє почуттям власної гідності | | |
| 2 | С | Вміє самостійно знаходити і виправляти свої помилки | | |
| 3 | П | Вміє приймати рішення і виконувати їх | | |
| 4 | О | Має друзів-ровесників | | |
| 5 | И | Цікавиться подіями країни і світу | | |
| 6 | Об | Відповідально ставиться до шкільних обов'язків | | |
| 7 | И | Любить читати | | |
| 8 | С | Самостійно правильно оцінює якість своєї роботи | | |
| 9 10 | П | Виконує розпочаті справи до кінця | | |
| | Об | Слідкує за своїм одягом, взуттям, може повністю доглядати самого себе | | |
| 11 | И | Читає газети, журнали | | |
| 12 | 0 | Вміє прийти на допомогу іншій людині | | |
| 13 | У | Проявляє вимогливість до себе | | |
| 14 | П | Володіє засобами досягнення мети | | |
| 15 | 0 | Вміє самостійно знайомитися з незнайомими ровесниками | | |
| 16 | С | Самостійно скуповується, вірно розподіляючи при цьому гроші | | |
| 17 | П | Може скласти план виконання завдання і притримується його | | |
| 18 | И | Проглядає програми новин по телебаченню, слухає їх по радіо | | |
| 19 | У | Вірно реагує на особисті невдачі | | |
| 20 | С | Проявляє самостійність під час вибору друзів, занять під час відпочинку | | |
| 21 | И | Може користуватися комп'ютером для занять, для отримання нової інформації | | |
| 22 | У | Правильно оцінює особисті успіхи | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 23 | 0 | Можна повністю довіритися, покластися на нього | | |
| 24 | Об | Усвідомлює свої труднощі, проблеми, може проаналізувати їх причини | | |
| 25 | И | Вміє знаходити потрібну інформацію (в книгах, в Інтернеті та ін.) | | |
| 26 | Об | Бере участь у справах класу, школи | | |
| 27 | У | Намагається розібратись у собі, зрозуміти свої можливості, здібності | | |
| 28 | Об | Виконує повсякденну роботу дома | | |
| 29 | П | Може працювати зосереджено, не відволікаючись | | |
| ЗО | 0 | Отримує задоволення від спілкування з однолітками | | |
| 31 | С | Самостійно розподіляє свій час | | |
| 32 | П | Розуміє необхідність правил (поведінки, виконання завдань та ін.) і вміє виконувати їх | | |
| 33 | У | Проявляє впевненість у своїх можливостях добитися успіху в дорослому житті | | |
| 34 | 0 | Вміє погоджувати свої потреби, бажання з потребами оточення | | |
| 35 | Об | Без нагадувань виконує домашні завдання | | |
| 36 | С | Може самостійно справлятися зі своїми проблемами, труднощами | | |

**Обробка результатів**

Шляхом додавання балів по всіх пунктах підраховується загальний бал соціальної компетентності. Результат зіставляється з показниками соціального віку (СВ) відповідно до віку підлітка.

Показники соціального віку

| Група | Кількість балів | Соціальний вік |
|---|---|---|
| Дівчатка | 102—108 | 9 |
| | 96—101 | 10 |
| | 89—95 | 11 |
| | 82—88 | 12 |
| | 75—81 | 13 |
| | 70—76 | 14 |
| | 63—69 | 15 |
| | 56—62 | 16 |
| | 49—36 | 17 |
| Хлопчики | 95—108 | 9 |
| | 88—94 | 10 |
| | 81—87 | 11 |
| | 74—80 | 12 |
| | 67-73 | 13 |
| | 62—66 | 14 |
| | 57—61 | 15 |

| | | |
|---|---|---|
| | 50—56 | 16 |
| | 43—36 | 17 |

1. Коефіцієнт соціальної компетентності (СК) обчислюється за формулою:
СК = ( СВ - ХВ) х 0,1,
де СК — коефіцієнт соціальної компетентності; СВ — соціальний вік (визначається за таблицею); ХВ — хронологічний вік.
Відповідно до ключа вираховується бал по кожній субшкалі.

**Ключ**

| № з/п | Субшкала | Шифр субшкали | Пункти |
|---|---|---|---|
| 1 | Самостійність | С | 2, 8, 16, 20, 31, 36 |
| 2 | Впевненість у собі | У | 1, 13, 19, 22, 27, 33 |
| 3 | Відношення до своїх обов'язків | Об | 6, 10, 24, 26, 28, 35 |
| 4 | Розвиток спілкування | О | 4, 12, 15, 23, ЗО, 34 |
| 5 | Організованість, розвиток довільності | П | 3, 9, 14, 17, 29, 32 |
| 6 | Цікавість до соціального життя, володіння сучасними технологіями, наявність захоплень | И | 5, 7, 11, 18, 21, 25 |

Отримані дані зіставляються з показниками соціального віку за кожною шкалою відповідно до статі підлітка.
Якщо дані по віку співпадають, для обчислення береться вік, найближчий до хронологічного віку підлітка.
2. Коефіцієнт соціальної компетентності (СК) вираховується по кожній субшкалі за формулою:
СК = (СВ - ХВ) х 0,1,
де СК — коефіцієнт соціальної компетентності в відповідній сфері; СК — соціальний вік (визначається за табл.); ХВ — хронологічний вік.

**Інтерпретація результатів**

Якщо бесіда провадиться з самим підлітком, то дані оцінюються з точки зору самооцінки соціальної компетентності; якщо з людьми, які добре знають підлітка, — як експертна оцінка соціальної компетентності.

**Показники соціального віку за субшкалами**

| Субшкала | Дівчатка | | Хлопчики | |
|---|---|---|---|---|
| | Бали | Соціальний вік | Бали | Соціальний вік |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Самостійнсть | 15-18 | 9-11 | 17—18 | 9-Ю |
| | 13-14 | 12-13 | 15—16 | 11—12 |
| | 10—12 | 14 | 12—14 | 13-14 |
| | 7-9 | 15—16 | 9-11 | 15 |
| | 6 | 17 | 6—8 | 16—17 |
| Субшкала | Дівчатка | | Хлопчики | |
| | Бали | Соціальний вік | Бали | Соціальний вік |
| Впевненість у собі | 16—18 | 9—11 | 15—18 | 9—10 |
| | 12—15 | 12 | 12—14 | 11 |
| | 11 | 13 | 10—11 | 12 |
| | 8—10 | 14—15 | 7—9 | 13—14 |
| | 6—7 | 16—17 | 6 | 15—17 |
| Відношення до своїх обов'язків | 10—18 | 9—12 | 15—18 | 9-11 |
| | 8—9 | 13—15 | 12—14 | 12—14 |
| | 6—7 | 16—17 | 8—11 | 15—18 |
| | — | — | 6—7 | 17 |
| Розвиток спілкування | 17—18 | 9 | 13—18 | 9—10 |
| | 15—16 | 10—11 | 10—12 | 11—12 |
| | 12—14 | 12—13 | 7—9 | 13—15 |
| | 9—11 | 14—16 | 6 | 16—17 |
| | 6—8 | 17 | — | — |
| Організованість, розвиток необґрунтованості | 1 | 9-11 | — | 9—10 |
| | 10—12 | 12—13 | — | 11—12 |
| | 7—9 | 14—15 | — | 13—14 |
| | 6 | 16-17 | — | 15—17 |
| Цікавість до соціального життя | 17—18 | 9—10 | 14—18 | 9—11 |
| | 15—16 | 11 | 9—13 | 12—14 |
| | 10—14 | 12—13 | 6—8 | 15—17 |
| | 8—9 | 14—15 | — | - 1 |
| | 14—15 | 16—17 | - | - |

Коефіцієнт соціальної компетентності (і за шкалою в цілому, і за окремими субшкалами) може бути в інтервалі від -1 до +1 і інтерпретується таким чином:

• 0—0,5 — соціальна компетентність підлітка в цілому відповідає його віку (соціально-психологічний норматив);

• 0,6—0,75 — за рівнем соціальної компетентності підліток трохи випереджає своїх ровесників;

• 0,76—1 — підліток значно випереджає своїх однолітків за рівнем соціальної компетентності, що може свідчити про надмірно швидке дорослішання як несприятливу тенденцію розвитку;

• 0—(-0,5) — соціальна компетентність підлітка в цілому відповідає його віку (соціально-психологічний норматив);

• (-0,6)—(-0,75) — відставання в розвитку соціальної компетентності;

• (-0,76)—(-1) — суттєве відставання в розвитку соціальної компетентності.

Дані за окремими субшкалами дають можливість якісно проаналізувати сфери "випередження" та "відставання" в соціальній компетентності та скласти відповідну психолого-педагогічну програму.

Додаток Б

## Методика «Діагностика рівня соціальної фрустрованості»

Соціальна фрустрованість - вид (форма) психічного напруження, зумовленого незадоволеністю досягненнями та становищем особистості соціально заданих ієрархіях. Соціальна фрустрованість передає емоційне ставлення людини до позицій, які він зумів зайняти у суспільстві на даний момент свого життя.

Нижче пропонується опитувальник, який фіксує рівень незадоволеності соціальними досягненнями в основних аспектах життєдіяльності.

Прочитайте кожне запитання та вкажіть одну відповідну відповідь.

1 - повністю задоволений;
2 - швидше задоволений;
3 - важко відповісти;
4 - скоріше незадоволений;
5 - повністю незадоволений.

Чи задоволені ви: 1 2 3 4

своєю освітою

взаємовідносинами з колегами по роботі

взаєминами з адміністрацією на роботі

взаємовідносинами із суб'єктами своєї професійної діяльності (пацієнти, учні, клієнти)

змістом своєї роботи загалом

умовами професійної діяльності (навчання)

своїм становищем у суспільстві

матеріальним становищем

житлово-побутовими умовами

відносинами з чоловіком (ой)

стосунками з дитиною (дітьми)

стосунками з батьками

обстановкою у суспільстві (державі)

відносинами з друзями, найближчими знайомими

сферою послуг та побутового обслуговування

сферою медичного обслуговування

проведенням дозвілля

можливістю проводити відпустку

можливість вибору місця роботи

своїм способом життя в цілому

**Обробка даних.**

По кожному пункту визначається показник рівня фрустрованості. Він може змінюватись від 0 до 4 балів. Кожному варіанту відповіді надаються бали:

повністю задоволений - 0, швидше задоволений - 1, важко відповісти - 2, швидше задоволений - 3, незадоволений повністю - 4.

Якщо методика використовується виявлення показника в групи респондентів, треба:

6 отримати окремо суму числа респондентів, які вибрали ту чи іншу відповідь, на бал, наданий відповіді;

7 підрахувати суму цих творів;

8 розділити її на загальну кількість тих, хто відповів на даний пункт.

Можна визначити підсумковий середній індекс рівня соціальної фрустрованості. Для цього треба скласти показники фрустрованості по всіх пунктах та розділити суму на число пунктів (20).

У масових обстеженнях дуже показовим є відсоток осіб, які вибрали той чи інший варіант відповіді на конкретний пункт.

Інтерпретація результатів.

Висновки про рівень соціальної фрустрованості робляться з урахуванням величини балу (середнього балу) за кожним пунктом. Чим більший бал, тим вище рівень соціальної фрустрованості:

3,5-4 бали: дуже високий рівень фрустрованості;

3,0-3,4: підвищений рівень фрустрованості;

2,5-2,9: помірний рівень фрустрованості;

2,0-2,4; невизначений рівень фрустрованості;

1,5-1,9: знижений рівень фрустрованості;

0,5-1,4 дуже низький рівень;

0-0,5: відсутність (майже відсутність) фрустрованості.

Додаток В

Опитувальник А. Реана «Мотивація успіху та страх невдачі»

Методика складається із 20 запитань, на кожне з яких необхідно дати позитивну або негативну відповідь.

*Інструкція для учасників дослідження:* На наведені нижче запитання необхідно відповісти "так" (+) чи "ні" (-).

Відповідати на питання слід достатньо швидко, довго не замислюючись.

| | |
|---|---|
| 1. Включаючись у роботу, сподіваюся на успіх. | |
| 2. У діяльності активний. | |
| 3. Схильний до прояву ініціативи. | |
| 4. При виконанні відповідальних завдань прагну по можливості знайти причини відмови від них. | |
| 5. Часто вибираю крайнощі: або занижені легкі завдання, або нереально важкі. | |
| 6. При зустрічі з перешкодами, як правило, не відступаю, а шукаю способи їх подолання. | |
| 7. При чергуванні успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх успіхів. | |
| 8. Продуктивність діяльності в основному залежить від моєї цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю. | |
| 9. При виконанні достатньо важких завдань в умовах обмеженого часу результативність моєї діяльності погіршується. | |
| 10. Я схильний проявляти наполегливість у досягненні мети. | |
| 11. Я схильний планувати своє майбутнє на достатньо віддалену перспективу. | |
| 12. Якщо ризикую, то з розумом, а не відчайдушно. | |
| 13. Я не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль. | |
| 14. Вважаю за краще ставити перед собою середні за складністю або злегка завищені, проте досяжні цілі. | |
| 15. У разі невдачі при виконанні завдання його привабливість для мене знижується. | |
| 16. При чергуванні успіхів і невдач я більше схильний до переоцінки своїх невдач. | |
| 17. Вважаю за краще планувати своє майбутнє лише на найближчий час. | |
| 18. При роботі в умовах обмеженого часу результативність діяльності у мене поліпшується, навіть якщо завдання достатньо важке. | |
| 19. У разі невдачі я, як правило, не відмовляюся від поставленої мети. | |
| 20. Якщо я сам вибрав для себе завдання, то у разі невдачі його привабливість тільки зростає. | |

*Опрацювання та інтерпретація результатів:* 1 бал отримують відповіді «так» на питання 1-3, 6, 8, 10-12, 14, 16, 18-20; відповіді «ні» на питання 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.

Підраховується загальна кількість балів.

Якщо досліджуваний набирає від 1 до 7 балів, то діагностується мотивація на невдачу (страх невдачі); 14 до 20 балів – мотивація на успіх (надія на успіх). Якщо кількість набраних балів у межах від 8 до 13, то слід вважати, що мотиваційний полюс не виражений. При цьому 8 – 9 балів ближче до страху невдачі, а 12 – 13 балів – до мотивації успіх.