

ПРОГРАМА РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР-МАНІПУЛЯТИВІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

УДК 373.3.091.33-027.22:796.1/.3

І. В. Гордієнко-Митрофанова

Два типи педагогічної діяльності – трансляція та посередництво, що склалися в культурі, “феноменологічно виявляють себе зовсім не в чистому вигляді, а як постійне співіснування, як діалог і подолання одного типу іншим. Психологічна реальність динамічної та драматичної взаємодії трансляції і посередництва, монологічного та діалогічного типу педагогічної діяльності є виявом як динаміки професіоналізму конкретного вчителя, так і динаміки професіоналізму педагогічної діяльності в узагальненому сенсі – сучасної педагогічної діяльності” [1, с. 146].

Найбільш повне своє втілення ідея посередництва знаходить в активно-ігрових технологіях. Ефективне застосування останніх у навчальному процесі передбачає сформованість ігротехнічної компетентності як учителя, так і учня – суб’єктів навчально-ігрової діяльності. Отже, формування ігротехнічної компетентності вчителя й учня/учнів є нагальним завданням сучасної школи. Але засоби формування ігротехнічної компетентності в умовах спрямованості освітньої парадигми на активну позицію вчителя та учня мають бути розраховані на необхідність виявлення їх суб’єктних характеристик, які відображають здатність особистості до саморозвитку, потребу у самовдосконаленні, прагнення до найповнішого виявлення і реалізації своїх можливостей.

Поняття “компетентність” активно досліджується в психолого-педагогічному дискурсі. Компетентність тлумачиться як особистісна властивість, заснована на знаннях, як інтелектуально й особистісно обумовлене виявлення соціально-професійної життєдіяльності людини в її поведінці (Н. Хомський, Л. Н. Боголюбов, В. Д. Шадріков, А. В. Хуторський). У своїх

роботах Н. В. Кузьміна, А. О. Деркач артикують вектор акмеологічного розвитку компетентності. Інші вчені наголошують, що “професіоналізм містить компетентності” (А. К. Маркова). Також визначаються компоненти та дескриптори компетентності: готовність до вияву компетентності – прагнення, бажання, потреба, інтерес, потяг; емоційно-вольова регуляція процесу і результату вияву компетентності – отримання приємності, задоволення, переживання радості під час дотримання правил, норм, керування вимогами щодо дотримання етикету, вияв власної ініціативи, контроль власної поведінки під час вияву тієї чи іншої компетентності; ціннісно-змістовне ставлення до змісту компетентності – важливість, значущість, суттєвість; досвід вияву компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях – уміння, опанування, застосування, використання; опанування знання змісту компетентності – знання, обізнаність, розуміння (І. О. Зимня). З позиції компетентнісного підходу ігротехнічна діяльність педагога стає змістом субкомпетентності, яка є невід’ємною частиною його професійно-методологічної компетентності (О. В. Земцова). Узагальнення напрацювань фахівців з цієї проблеми надало підстави для висновку, що вчитель має усвідомлювати необхідність саморозвитку ігротехнічної компетентності як формування інтегральної якості його особистості, як удосконалення своїх професійних знань, навичок, свого особистісно-професійного образу й як умову розвитку і саморозвитку учня.

Метою цієї статті є визначення можливостей та особливостей інструментарію формування ігротехнічної компетентності сукупного суб’єкта навчально-ігрової діяльності, поданого учителем і учнем/учнями.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури побудовано модель організації дидактичних ігор-маніпулятивів у навчальному процесі загальноосвітньої школи, яка за своїм результатом спрямована на формування ігротехнічної компетентності сукупного суб’єкта навчально-ігрової діяльності, поданого вчителем та учнем/учнями. Обґрунтування і змістовну характеристику розробленої моделі подано автором у статті “Модель

організації дидактичних ігор-маніпулятивів у навчальному процесі загальноосвітньої школи” [2]. У структурі моделі виокремлено та розкрито:

- мотиваційно-цільову складову, що визначає мету організації дидактичних ігор-маніпулятивів у навчальному процесі як розвиток і саморозвиток ігротехнічної компетентності сукупного суб’єкта навчально-ігрової діяльності (поданого вчителем та учнем) і цільові орієнтири – створення сукупного суб’єкта навчально-ігрової діяльності на гуманістичних засадах, формування ігротехнічних знань, умінь, навичок, а також розвиток особистісних якостей сукупного суб’єкта;

- організаційно-змістовну складову, яка розкриває вимоги до процесу організації: опанування вчителем дидактичних ігор-маніпулятивів у “модельованій практиці” (у термінології М. В. Кларіна); опанування і реалізація вчителем психологічних позицій та ігрових ролей під час здійснення навчально-ігрової діяльності; стимулювання вчителем інтелектуального розвитку учня, розкриття і реалізація його емоційно-вольових та інтерактивних якостей, творчих здібностей, використання навичок навчальної праці тощо; використання вчителем ігрової діяльності для формування діяльності учіння і новоутворень ігрової діяльності; сприяння вчителя активній навчальній взаємодії в системі суб’єкт-суб’єктних стосунків між ним та учнем; забезпечення вчителем сприятливих емоційно-психологічних і відповідних шкільно-гігієнічних умов для проведення ефективного навчально-ігрового заняття;

- процесуально-діяльнісну складову, що відображає стратегію розвитку та саморозвитку ігротехнічної компетентності сукупного суб’єкта і передбачає як організацію вчителем власних дій через побудову та саморегуляцію ігротехнічних дій у процесі навчально-ігрової діяльності, так і організацію вчителем діяльності учнів, скеровану на розвиток та стимуляцію їх до саморозвитку ігротехнічної компетентності. Діяльність учителя з побудови й саморегуляції ігротехнічних дій здійснюється ним через реалізацію психологічних позицій “гуманіста”, “творця-дослідника” і “діагноста” та

ігрових ролей “тренера”, “запасного гравця/гравця”, “арбітра” під час вирішення педагогічних завдань, адекватних навчально-ігровій діяльності (постановка ігрового завдання і регламентація спільної діяльності учасників навчально-ігрового процесу, вирішення “ігро-навчального”, аналіз навчально-ігрового завдання). Діяльність учителя з розвитку та стимулювання учня до саморозвитку ігротехнічної компетентності в процесі вирішення педагогічних завдань передбачає: виявлення стану пізнавальної діяльності учнів за поточним контролем і здійснення заходів, відповідних до отриманих результатів контролю; створення сприятливої емоційно-психологічної атмосфери навчально-ігрового заняття; стимулювання активності учня з метою найповнішого виявлення та розвитку його суб’єктних властивостей і рефлексивних здібностей;

- рефлексивно-результативну складову, яка охоплює результат, а також аналіз і корекцію вчителем організації дидактичних ігор-маніпулятивів у навчальному процесі.

Втілення розробленої моделі передбачало розробку програми її реалізації. Перш ніж перейти до змістової характеристики програми, зауважимо, що під дидактичними іграми-маніпулятивами розуміються ігри, основу яких складають маніпулятиви – навчально-ігровий матеріал, що передбачає ручні дії з ним (маніпуляції). Маніпулятиви передбачають не просто та не тільки ручні дії, їхня специфіка порівняно з іншими іграми з предметами визначається, перш за все, засвоєнням матеріалізованої форми дії. Для учнів початкової, а також середньої (першої ланки) школи це дуже важливо, оскільки для них матеріалізація дії має бути за можливістю якомога повнішою, охоплюючи не лише об’єкт, з яким діє учень, а й інші складові дії (П. Я. Гальперін, І. О. Зимня, Н. Ф. Тализіна та ін.). Дидактичні ігри-маніпулятиви надають можливість урахувати відмінності пізнавальної сфери учнів, а саме: різних видів пам’яті з актуалізацією зорово-тактильної, що притаманна більшості школярів молодших і середніх класів та здебільшого нехтується вчителями; типів мислення з актуалізацією наочно-дієвого і наочно-образного; сенсорних репрезентативних

систем з актуалізацією кінестетично-дотикової, яка в більшості молодших школярів є розвинутою, але неактивізованою в навчанні [3].

Перевірка ефективності розробленої моделі організації дидактичних ігор-маніпулятивів здійснювалася в умовах педагогічного експерименту за певною програмою її реалізації. Експериментальна робота проводилася на базі семи загальноосвітніх закладів України. Загальна кількість учителів експериментальних закладів становить 32 особи, учнів – 617 осіб віком 7–10 років.

Загальна гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що розроблена модель організації дидактичних ігор-маніпулятивів у навчальному процесі загальноосвітньої школи сприятиме підвищенню ігротехнічної компетентності сукупного суб'єкта навчально-ігрової діяльності.

Ефективність організації дидактичних ігор-маніпулятивів у навчальному процесі оцінювалася у дослідженні за визначеними критеріями сформованості ігротехнічної компетентності сукупного суб'єкта навчально-ігрової діяльності. До критеріїв, які пов'язані з діяльністю вчителів, віднесено такі: *готовність учителя до навчально-ігрової діяльності* за показниками: мотиваційна готовність до навчально-ігрової діяльності; когнітивна готовність (інтелектуально-творча сфера) до навчально-ігрової діяльності; готовність до педагогічних інновацій; *здатність учителя до емоційно-вольової регуляції ігрового процесу та його результату* за показниками: емоційна стабільність; зрілість; життєрадісність, оптимізм; сприйнятливність, емоційна чутливість; незалежність, самостійність рішень; самоконтроль, уміння діяти за правилами; *розвиненість ігротехнічних якостей* учителя за показниками: щирість, відкритість; адаптивність; емоційність; тривожність (негативна якість); домінування (негативна якість); здатність до опанування професійних психологічних позицій; здатність до опанування ігрових ролей; самоорганізація; комунікативність; *опанування вчителем ігротехнічних знань* за показниками: предметні знання (знати, що таке дидактичні ігри взагалі і дидактичні ігри-маніпулятиви зокрема); суб'єктні знання (психолого-

педагогічні знання про ідеальний сукупний суб'єкт навчально-ігрової діяльності); процедурні знання (знати, як застосовувати та використовувати дидактичні ігри взагалі і дидактичні ігри-маніпулятиви зокрема); ціннісно-змістовні знання (знати, для чого та чому слід використовувати дидактичні ігри взагалі і дидактичні ігри-маніпулятиви зокрема); *опанування ігротехнічних умінь* за показниками: спеціальні ігротехнічні вміння; організаторські вміння; рефлексивно-перцептивні вміння.

До критеріїв, що пов'язані з діяльністю учнів, належать: *спрямованість учня на ігрову взаємодію* за показниками: ступінь мобілізації під час виконання навчально-ігрових завдань; рівень розвитку ігрових навичок; *суб'єктність учня* за показниками: свідомість; ініціативність; включеність у завдання; самостійність; здатність до аналізу власної діяльності; *вольова саморегуляція* за показником: здатність довільно регулювати свою мовну поведінку; *розвиненість репрезентативних систем учнів* за показником: зв'язок між розвитком репрезентативних систем (внутрішніх способів подання інформації) і результативністю навчання у школярів; *пізнавальна активність учнів* за показником: ступінь пізнавальної мотивації.

Визначення й обґрунтування критеріїв та їх показників подано автором у роботі “Ігротехнічна компетентність: зміст, характеристика, діагностика” [4].

Програма реалізації моделі передбачала застосування комплексу навчальних ігор за загальною назвою “Формування ігротехнічної компетентності сукупного суб'єкта навчально-ігрової діяльності”.

Комплекс містив три групи навчальних ігор, які реалізовувалися поступово впродовж трьох років, 14–21 день щорічно.

Перша група ігор “Форми активної навчальної взаємодії в умовах освоєння дидактичних ігор-маніпулятивів” орієнтована на здійснення активної навчальної взаємодії “вчитель – учень”. Учителі займали різні психологічні позиції і виконували різні ігрові ролі, виявляючи свої комунікативні якості, використовували демократичний стиль спілкування на основі “захопленості спільною творчою діяльністю та дружньої прихильності” (за В. А. Кан-

Каліком), виражаючи справжню зацікавленість і радість у самому процесі спілкування, взаємне емоційне співчуття тощо. Усе це надало вчителям можливість впливати: по-перше, на свідоме виявлення й встановлення учнем власної позиції під час навчально-ігрової діяльності через самовизначення, самоорганізацію, самореалізацію тощо; по-друге, на ефективність групової взаємодії учнів у процесі вирішення навчально-ігрових завдань; по-третє, на свідому потребу в учнів у партнерській позиції вчителя. Учителі заохочували учнів експериментальної групи до узгодження своїх дій з урахуванням власної ігрової ролі та ролі партнера, формували в школярів навички співпраці з дорослими й однолітками, переміщували їхню увагу на спільне вирішення навчально-ігрових завдань тощо.

Друга група ігор “Специфіка засвоєння навчальної інформації за допомогою дидактичних ігор-маніпулятивів” спрямована на реалізацію вимоги матеріалізації, освоєння матеріалізованих типів навчальної інформації, усвідомлення особливостей засвоєння навчальної інформації в процесі застосування і використання дидактичних ігор-маніпулятивів. Учителі переходили від стосунків “вчитель, який питає – учень, який відповідає” до стосунків “учень, який питає – вчитель, який допомагає учню сформулювати своє питання та знайти на нього відповідь” (за Г. І. Щукіної, Г. А. Цукерман). Новий тип дієвої взаємодії надав змогу вчителям:

по-перше, викликати в учнях зацікавленість і подальшу потребу в засвоєнні ролі “справжнього учня” (Г. А. Цукерман), а саме: готовність до навчальної дискусії, випробування себе в якості суб’єкта навчально-пізнавальної та дослідницької діяльності, виявляючи такі суб’єктні характеристики, як свідомість і здатність до аналізу власної діяльності, а також демонструючи такі інтелектуальні вміння, як аналіз, систематизація, узагальнення, синтез, виокремлення основного тощо;

по-друге, сприяти розвитку образної та тактильної пам’яті, наочно-дійовому й наочно-образному мисленню.

Третя група ігор “Рефлексія та її особливості під час застосування дидактичних ігор-маніпулятивів” передбачала виявлення особливостей рефлексії як форми зворотного зв’язку під час здійснення навчально-ігрової діяльності на основі ігор-маніпулятивів. Учителі стимулювали учнів до здійснення аналізу власного психічного стану, що надавало вчителям змогу не просто виявляти ступінь задоволення проведеною грою і прийнятими рішеннями, а почути інформацію про труднощі, які відчули учні, їхні успіхи й особистісні досягнення. Важливою особливістю рефлексії на цьому рівні було те, що вона відбувалася як процес самоорганізації особистості учня та вимагала від нього емоційного самоконтролю і виявлення поваги, співчуття до інших учасників навчально-ігрової діяльності, а необхідною умовою рефлексії було взаєморозуміння. Вчителі не оцінювали висловлювання, судження, думки як правильні або неправильні, але для ефективного зворотного зв’язку превентивно вибирали певні стандарти. Саме коректність обговорення результатів надавала змогу вчителям уникати емоційного напруження класу та відторгнення зворотного зв’язку в формі рефлексії.

Тематику навчальних ігор визначено за характером виявлених практичних проблем, які мали вчителя під час організації дидактичних ігор-маніпулятивів.

Комплекс ігор передбачав відповідні форми теоретико-практичного навчання – індивідуальні консультації за результатами діагностики і самодіагностики вчителів та учнів, мотиваційні тренінги, творчі майстерні, уроки-експерименти, уроки-імпровізації, ролеві ігри тощо. За результатами кожної групи ігор проводилося діагностування експериментальної групи щодо організації вчителями дидактичних ігор-маніпулятивів у навчальному процесі і стосовно освоєння учнями дидактичних ігор-маніпулятивів за зрушеннями в розвитку ігротехнічної компетентності відповідно до показників визначених критеріїв.

Усі групи навчальних ігор проходили п’ять однакових етапів (діагностично-аналітичний, мотиваційно-стимулюючий, проектувально-

прогностичний, організаційно-реалізаційний, контрольо-рефлексивний), які співвідносилися з педагогічними завданнями, розкриваючи характер та специфіку процесу організації дидактичних ігор-маніпулятивів. Співвіднесеність етапів з педагогічними завданнями є не випадковою – передача вчителем учням системи знань і способів діяльності здійснювалася саме в процесі вирішення педагогічних завдань. Особливості змісту етапів визначалися проблемною спрямованістю різних груп навчальних ігор.

На діагностично-аналітичному етапі вчителем проводилася проблематизація результатів, процесу й умов організації дидактичних ігор-маніпулятивів у навчальному процесі, аналіз власних труднощів і труднощів учнів, пов'язаних зі змістом та характером ігор-маніпулятивів. Саме цей рівень забезпечував самопізнання вчителем власної особистості, зокрема його індивідуально-психологічних особливостей, чи відповідають вони обраному методу навчання, і пізнання вчителем особистості учня, його готовності до обраного методу. Отже, на цьому рівні здійснювалося “дидактичне й особистісне опрацювання” (М. В. Кларін) вчителем ігор-маніпулятивів.

На мотиваційно-стимулюючому і проектувально-прогностичному етапах учителем освоювалися способи діяльності над виявленими проблемами в психологічній позиції “гуманіста” та ігровій ролі “тренера”. Мотиваційно-стимулюючий етап мав на меті опрацювання такого педагогічного завдання, як постановка ігрового завдання, що передбачало забезпечення вчителем позитивних емоційно-психологічних умов проведення заняття, спонукання учнів до максимальної активності в навчально-ігровому процесі, реалізацію вступної частини – знайомство учнів зі змістом, цілями і завданнями дидактичної гри, інформування школярів щодо нових елементів знань та вмінь за допомогою маніпулятивів тощо.

На проектувально-прогностичному етапі вчитель передбачав майбутнє розгортання подій на основі попереднього досвіду та його зіставлення з наявною ситуацією, прогнозував можливі потенційні проблеми і ризики, відповідно до чого відбувалася підготовка учнів до реалізації певних дій у

процесі опрацювання такого педагогічного завдання, як регламентація діяльності учасників ігрового процесу, в межах якої вчителем здійснювалися проектування та розподіл ігрових ролей, завдань, форм спільної роботи, загального регламенту гри (її тривалість, етапи або фрагменти, кількість груп тощо), формулювалася система штрафів і нагород, визначалися критерії виграшу тощо.

На організаційно-реалізаційному етапі вирішувалося таке педагогічне завдання, як вирішення “ігро-навчального” завдання. Вчителем освоювалися способи діяльності над виявленими проблемами в психологічній позиції “творця-дослідника” та ігровій ролі “запасного гравця/гравця” за принципом “прихованого дидактизму” (С. А. Шмаков). Вчителем створювалися ситуації (ініціювання учнів ставити питання до вчителя, осмислювати варіанти рішень, формулювати гіпотези, аналізувати помилки, за власним бажанням брати участь у спільній діяльності, обміні думками, висловлювати свою точку зору тощо), які спонукали учня до самореалізації в якості суб’єкта дослідницької діяльності. Вчитель також здійснював різноманітні форми поточного контролю, регулював і коригував навчально-ігровий процес, надавав своєчасну допомогу учням, а також застосовував прийоми стимулювання активності школярів під час стомлювання. Саме на цьому етапі вчитель відкривав учню навчальну складову “ігро-навчального” завдання.

На контрольно-рефлексивному етапі гра отримувала своє логічне завершення і реалізовувалось таке педагогічне завдання, як аналіз “навчально-ігрового” завдання, контроль та оцінка досягнутих результатів, учителем освоювалися способи діяльності над виявленими проблемами в психологічній позиції “діагноста” й ігровій ролі “арбітра”. Вчитель здійснював післяігровий рефлексивний аналіз, привертаючи учнів до відвертої дискусії стосовно складних випадків, які виникали під час вирішення педагогічних завдань, встановлював рівень свідомого опанування учнями знань і вмінь, що надавало можливість з’ясувати причини труднощів засвоєння учнями навчального матеріалу, наявних пропусків у знаннях та вміннях тощо.

Отже, усі етапи (крім діагностично-аналітичного) з актуалізацією проблемної спрямованості навчальних ігор передбачали: 1) спрямованість учителя на самозмінювання і стимулювання учнів до самозмінювання в напрямку саморозвитку ігротехнічної компетентності; 2) здобуття вчителем досвіду саморозвитку ігротехнічної компетентності через реалізацію певних професійних психологічних позицій та виконання певних ігрових ролей, що знаходило своє відображення в підходах учителя до вирішення педагогічних завдань; 3) формування вчителем ігротехнічних знань, умінь, якостей учнів, розвиток їх суб'єктних характеристик і рефлексії, передачу учням способів діяльності в процесі вирішення педагогічних завдань.

Під час проведення відповідних заходів теоретико-практичного навчання увагу вчителів було звернено на те, що ігротехнічна компетентність сукупного суб'єкта визначається як його інтегральна якість, заснована на знаннях та досвіді, і виявляється в готовності, ціннісно-змістовному ставленні та здатності до навчально-ігрової діяльності, ядром якої є інтерактивність суб'єкта. Тут навчально-ігрова діяльність є професійною активністю вчителя, в межах якої він вирішує завдання навчання, виховання і розвитку учня в умовах "прихованого дидактизму", тобто шляхом використання специфічних (нехарактерних для традиційного навчання) прийомів мобілізації й активізації всіх резервів особистості учня та інтенсифікації його діяльності (інтелектуальної, емоційної, мотиваційної тощо) за умови ціннісно-змістовної рівності між ним і вчителем.

В основу експериментальної перевірки розробленої моделі було покладено метод порівняльного аналізу вияву показників критеріїв сформованості ігротехнічної компетентності сукупного суб'єкта навчально-ігрової діяльності за результатами констатувального та контрольного етапів експерименту.

Аналіз результатів свідчить, що:

50,5 % учнів з початковим низьким рівнем сформованості ігротехнічної компетентності після втілення моделі дістали середній і високий рівні, а 40 %

учнів з початковим середнім рівнем сформованості ігротехнічної компетентності після втілення моделі набули високий рівень;

45 % учителів з початковим низьким рівнем сформованості ігротехнічної компетентності після втілення моделі набули середній та високий рівні, а 33 % педагогів з початковим середнім рівнем сформованості ігротехнічної компетентності після втілення моделі змінили його на високий рівень.

Отже, можна зробити висновок, що розроблена модель організації дидактичних ігор-маніпулятивів у навчальному процесі загальноосвітньої школи за певною програмою її реалізації є ефективною і може використовуватися в подальших дослідженнях формування ігротехнічної компетентності вчителя й учня/учнів та пов'язаних із нею проблем.

Основним результатом експериментального дослідження впливу розробленої моделі на формування ігротехнічної компетентності сукупного суб'єкта навчально-ігрової діяльності за певними критеріями і показниками є такий: якісні позитивні зміни рівня сформованості ігротехнічної компетентності у відсотках респондентів-учителів відбулися за всіма критеріями ігротехнічної компетентності. Найбільш помітно це виявилось у зростанні відсотка респондентів з високим рівнем за критеріями “здатність учителя до емоційно-вольової регуляції ігрового процесу та його результату” і “опанування вчителем ігротехнічних знань” та у зменшенні відсотка респондентів з низьким рівнем за критерієм “опанування вчителем ігротехнічних умінь”. Якісні позитивні зміни рівня сформованості ігротехнічної компетентності у відсотках респондентів-учнів відбулися за всіма критеріями ігротехнічної компетентності, найбільш помітні – за критерієм “суб'єктність учня”.

Перспективою подальших досліджень є визначення особливостей застосування в навчально-виховному процесі різних типів дидактичних ігор за певними критеріями (сферою діяльності, характером педагогічного процесу, ігровою методикою, предметною сферою, ігровим середовищем (за Г. К. Селевком) і, відповідно, розробка моделей їх упровадження, що

сприятимуть розвитку ігротехнічної компетентності сукупного суб'єкта навчально-ігрової діяльності. Особливості ігор має бути відображено, перш за все, за такими компонентами ігротехнічної компетентності як знання (когнітивний аспект) та вміння (поведінковий аспект), що розкривають діяльнісну спрямованість ігротехнічної компетентності.

Список використаної літератури

1. Каминская, М. В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя / Маргарита Владимировна Каминская. – М. : Смысл, 2003. – 284 с.

2. Гордієнко-Митрофанова, І. В. Модель організації дидактичних ігор-маніпулятивів у навчальному процесі загальноосвітньої школи / Ія Володимирівна Гордієнко-Митрофанова // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей / Кримський гуманітарний університет. – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Вип. 34. – Ч. 1 : Педагогіка і психологія. – С. 232–240.

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

4. Гордієнко-Митрофанова, І. В. Ігротехнічна компетентність: зміст, характеристика, діагностика / І. В. Гордієнко-Митрофанова, І. О. Зуєв. – Харків : Вид-во ФОП Вировець А. П. ; Видавнича група “Апостроф”, 2012. – 232 с.

Рецензент: доктор психологічних наук, професор Вірна Ж. П.