

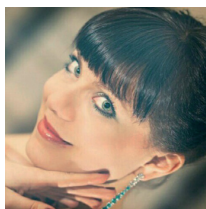
Монография посвящена проблемам организации игрового обучения. Обоснованы и раскрыты этапы лингвокультурологического подхода к отбору и процессу реализации игр в образовательной практике различных национальных школ (на примере российского, белорусского и немецкого материала). Впервые целостно представлены сущность и методика реализации имплицитного игрового обучения в вузе. Показаны возможности использования народной игровой культуры в процессе формирования коммуникативной компетентности будущих учителей. Издание адресовано педагогам, студентам, аспирантам, а также всем тем, кто интересуется вопросами педагогики игры, народной культуры, лингвокультурологии.



Наталья Сергеевна Муродходжаева

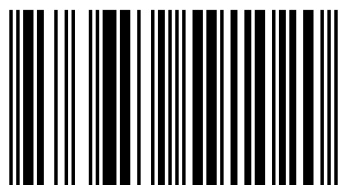
Педагогика игры

лингвокультурологический аспект



Наталья Сергеевна Муродходжаева

кандидат педагогических наук, доцент.
Автор научных статей и пособий,
посвященных игре как феномену культуры и
образования, лингво- и этнопедагогическим
основам игрового обучения, воспитательным
традициям народной культуры.



978-3-659-59102-0

Наталья Сергеевна Муродходжаева

Педагогика игры

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

РЕПОЗИТОРІЙ БГПУ

Наталья Сергеевна Муродходжаева

Педагогика игры
лингвокультурологический аспект

LAP LAMBERT Academic Publishing

Impressum / Выходные данные

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Библиографическая информация, изданная Немецкой Национальной Библиотекой. Немецкая Национальная Библиотека включает данную публикацию в Немецкий Книжный Каталог; с подробными библиографическими данными можно ознакомиться в Интернете по адресу <http://dnb.d-nb.de>.

Любые названия марок и брендов, упомянутые в этой книге, принадлежат торговой марке, бренду или запатентованы и являются брендами соответствующих правообладателей. Использование названий брендов, названий товаров, торговых марок, описаний товаров, общих имён, и т.д. даже без точного упоминания в этой работе не является основанием того, что данные названия можно считать незарегистрированными под каким-либо брендом и не защищены законом о брендах и их можно использовать всем без ограничений.

Coverbild / Изображение на обложке предоставлено: www.ingimage.com

Verlag / Издатель:

LAP LAMBERT Academic Publishing

ist ein Imprint der / является торговой маркой

OmniScriptum GmbH & Co. KG

Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Deutschland / Германия

Email / электронная почта: info@lap-publishing.com

Herstellung: siehe letzte Seite /

Напечатано: см. последнюю страницу

ISBN: 978-3-659-59102-0

Zugl. / Утверд.: Минск, Белорусский государственный педагогический университет, 2009

Copyright / АВТОРСКОЕ ПРАВО © 2014 OmniScriptum GmbH & Co. KG

Alle Rechte vorbehalten. / Все права защищены. Saarbrücken 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

От автора	2
ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИГРОВОГО ОБУЧЕНИЯ	9
1.1 Лингвокультурологический подход к моделированию образовательного процесса	9
1.2 Импликативное игровое обучение: языковое мышление, менталитет, традиционная культура	19
1.3 Формирование коммуникативной компетентности как задача педагогического образования	81
1.4 Педагогика игры в контексте формирования коммуникативной компетентности будущего педагога	101
Выводы по главе I	129
ГЛАВА II. РЕАЛИЗАЦИЯ ИГРОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	133
2.1 Дидактический потенциал общей педагогики и апробация импликативного игрового обучения	133
2.2 Организация игрового обучения как средства формирования коммуникативной компетентности	143
Выводы по главе II	193
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	196
Литература	199
Глоссарий	217

От автора

Современный ритм жизни, кризисные явления в ценностной, культурной, экономической жизни развитых стран, информатизация постмодернистского общества привели к тому, что научная мысль сфокусировалась на изучении отдельных структурных элементов систем. С одной стороны, такой подход обогащает науку, многократно увеличивая число объектов познания. С другой – по образному выражению А.С. Баранова, одновременно и «распыляет путь к истине». На мой взгляд, сегодня высока актуальность дедуктивных теорий, синергетики, поиска общего и закономерного. Пришло время рассматривать ключевые феномены в духе «игры в бисер», когда данные различных наук создают гармоничное единство, дополняя и уточняя друг друга.

Полагаю, в наибольшей степени вышесказанное справедливо для такого феномена как «игра». Многомерность, универсальность игры, включенность во все сферы деятельности человека неминуемо привели к разнообразию ее исследований. Философы, педагоги, культурологи, психологи, историки, филологи, математики создали множество трактовок сущности, структуры, функций игры. Очевидно и то, что возможность выделения общепризнанного понимания игры крайне мала. И, соответственно – возможность выработки единого подхода к игровому обучению. Однако на уровне результатов анализа, выводов, разработанного методического инструментария существуют пути взаимообогащения наук. Поэтому вниманию читателя представляется не очередная классификация игр и не перечень приемов, бессистемное использование которых уподобляет игру, как подчеркивал А.А. Вербицкий «стрельбе из пушки по воробьям». Автором сделана попытка синтеза данных философии, педагогики, этнолингвистики, филологии, истории, социологии, этнографии и других дисциплин антропологического цикла для создания модели игрового обучения и методики ее реализации (на примере педагогического вуза).

ВВЕДЕНИЕ

Уникальность каждой личности складывается из «индивидуального», «особенного» и «универсального». Сфера «особенного», этнокультурного, ментального в виде традиций, мировоззрения, неповторимого образа мысли и действия становится «внутренним содержанием личности, второй ее природой» [88]. Опыт поколений концентрируется в присущей каждой культуре иерархии ценностей, которая и определяет характер направленности личности как носителя и субъекта этнокультуры. В результате поступок или желание обретают в контексте этнокультуры свой глубокий смысл [87]. Изучая скрытые смыслы важнейших культурных феноменов, можно приблизиться к пониманию отношений и потребностей личности и построить адекватную модель обучения. В этой связи, представляется целесообразным педагогическое преломление междисциплинарного термина «импликация» (от лат. *implicito* – тесно связываю, англ. *implication* – смысл, подтекст).

Импликацией в логике называется взаимосвязь обосновывающего и обосновываемого. Связь, выражаемая имплицативным высказыванием, позволяет судить об истинности как следствия, так и всего суждения [20]. Лингвистическое исследование скрытых смыслов текста заимствовало из логики понятие имплицативности. Теория имплицативности применяется в лингвистике при изучении семантики текста, когнитивистики, референциальных скрытых смыслов высказываний, интерпретация которых требует лингвокультурологической компетентности переводчика. Таким образом, *имплицативность* – это способность передавать и воспринимать имплицитную информацию, «недискурсивные» знания и смыслы. Феномен имплицативности подтверждает наличие в общении и жизнедеятельности людей дополнительной, неявно выраженной информации, «свернутых знаний», «скрытых смыслов» – «метасмысла» взаимодействия, во многом предопределенного этнокультурным своеобразием. Можно предположить, что построение и реализация педагогической модели, основанной на

этнокультурном «метасмысле» взаимодействия, позволит сделать педагогический процесс в вузе культуросообразным. Импликативная модель опирается на ценностно-смысловую сферу личности, в связи с чем, может обеспечить «запуск внутренних механизмов гармоничного развития личности» [43].

Поскольку основанием импликативной модели обучения выступают этнокультурные «метасмыслы» взаимодействия - наиболее адекватным методологическим подходом к построению модели выступит Лингвокультурологический подход: определение оптимальных путей организации педагогического процесса на основе учета этнокультурных потребностей, выявленных посредством сравнительного анализа ментального портрета, языкового мышления, культурно-исторических особенностей, национальных традиций воспитания и соотнесения их с общечеловеческими ценностями, целями и задачами обучения специалистов.

В теории подчеркивается значительный воспитательный потенциал игрового обучения, и, в то же время, эти возможности не полностью используются практикой. В научной и методической литературе представлены многочисленные классификации и примеры игр для разного уровня знаний, определенной формы занятий, решения конкретных задач обучения и т.д. Детально разработана технология проведения деловых, ролевых, дидактических, учебных игр (А. А. Вербицкий, П. И. Пидкасистый, Н. К. Степаненков и др.). Однако результаты теоретического анализа показали, что использование игры в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза не носит целостного, системного характера. Приоритетное на данном этапе развития общества привлечение средств национальной культуры, народной педагогики ограничено внеучебной воспитательной работой со студентами. Изучение этнопедагогических, антропологических, социологических исследований (Ю. В. Арутюнян [8], [9], С. А. Арутюнов [7], Г. Н. Волков [38], А. А. Горский [48], А. П. Мельников [97], С. В. Снапковская [146 - 152],

В. М. Терентьев [158], Ю. В. Филиппов [165] и др.) показало возможность создания игровой модели обучения, основанной на этнокультурной специфике понимания феномена «игра». Разработка и реализация имплицативной игровой модели обучения позволит учитывать этнокультурную уникальность личности и дополнить содержание педагогического процесса адекватными средствами и методами. Педагогика, таким образом, обогащается данными этнопсихологии, этнолингвистики, истории культуры, этнографии и этнологии; что будет способствовать формированию личности будущего специалиста с аутентичным самосознанием и направленностью на универсальные ценности и идеалы. Имплицативное игровое обучение предполагает ориентацию на культуросообразную динамику деятельности, механизм которой отражен в народном календаре и специфике традиционных игр.

Важнейшей задачей педагогического образования выступает воспитание у будущего педагога ценностной установки на равноправное, продуктивное и творческое общение с субъектами образовательного процесса. В этой связи имплицативная игровая модель обучения, основанная на этнокультурном метасмысле игрового взаимодействия, может быть рассмотрена как эффективное средство формирования коммуникативной компетентности студента. Понятие «коммуникативная компетентность педагога» получило отражение в педагогической теории в связи с утверждением компетентностного подхода. Предпосылкой выделения данного понятия стало обращение научно-педагогической мысли к проблеме взаимодействия наставника и учеников: диалогическое обучение в школах Месопотамии, вопросно-ответная форма «Бхагавадгиты» [32], «Лунь Юй» и других древних трактатов, сократовские беседы в эпоху Античности, тематические диспуты в университетах и продуманные индивидуальные беседы в церковных училищах эпохи Средневековья, просветительская деятельность «народных пастырей» Сергия Радонежского и Кирилы Туровского, труды Т. Кампанеллы, М. Монтеня, Х.Л. Вивеса, Ф. Скорины, С. Будного и др. В качестве ведущего фактора

обучения и воспитания взаимодействие стало рассматриваться с XVII в.

Зависимость формирования личности воспитанника от характера взаимодействия с учителем была обоснована во второй половине XIX в. (А.И. Герцен, Н.П. Огарев, Н.И. Пирогов, В.Г. Белинский и др.). На рубеже XIX – XX вв. были впервые определены требования к учителю при организации взаимодействия с воспитанником. При этом, прогрессивные педагоги Запада указывали на необходимость творческого подхода (Э. Вебер, Г. Гаудиг, Ф. Гансберг, Э. Зальвюрк, А. Лихтварк, Г. Шаррельман и др.), российские педагоги сформулировали требование изучать душевный мир ребенка и строить взаимодействие на основе учета его индивидуальности (В.П. Вахтеров [35], Л.Н. Толстой, В.Я. Стоюнин и др.), представители белорусской педагогической мысли актуализировали вопросы качества речи учителя (В. Триумфов [163], Ев. Мочалов [56], И. Кузьмин [80]) и готовности педагога к взаимодействию с детьми (Ф.А. Кудринский [79]).

Предпосылки выделения проблемы педагогического общения сложились в 20–30-е гг. XX в., что было обосновано изучением феномена общения В.М. Бехтеревым [22], Л.С. Выготским, А.Ф. Лазурским [85], В. Меде, С.Л. Рубинштейном и педагогическим анализом различных ситуаций общения (С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко). В 50 – 60-х гг. XX в. в исследованиях советских психологов (А.Н. Леонтьев [91], Б.Г. Ананьев [6], В.Н. Мясищев [107] и др.) и философов (Г.М. Андреева, В.М. Соковнин и др.) общение трактовалось через категории «отношение», «взаимопонимание», «взаимовлияние». Данный подход позволил в 70-х – начале 80-х гг. XX в. соединить общение с системой отношений, индивидуальным стилем деятельности и направленностью личности. При этом «отношение» рассматривалось как понятие, близкое «позиции личности» (А.А. Бодалев [27], Б.Ф. Ломов), а проблема индивидуального стиля общения, озвученная еще В.А. Сухомлиным, получила типологическую разработку в трудах Я.Л. Коломинского [73], В.С. Мерлина [99] и др. На основе теории отношений

личности была сформулирована проблема формирования способности к педагогическому общению. При этом, советская наука была ориентирована на внутреннюю мотивацию личности (алгоритм коммуникативного самовоспитания В.А. Кан-Калика [64]), а западные ученые – на целенаправленное развитие навыков общения: технология обучения студентов культуре равнопартнерского диалога и гармонизации межличностных отношений с учащимися (П. Кирей, Дж. Маккроски, Т. Плекс, Р. Ригмонд), педагогика диалога Д. Калоша, коммуникативное воспитание (Д. Боакс, Р. Винкель, Г. Михель, К. Шаллер) [133]. В середине XX в. педагогика перешла от знаниевой парадигмы к компетентностной, в рамках которой постепенно актуализировалось изучение личности специалиста. Переход от концепции отношений личности, изучения ее направленности, субъективной позиции и индивидуального стиля общения к средствам, позволяющим его организовать, наметился в конце 80-х гг. XX в. На первый план вышло формирование ситуативной адаптивности (Ю.Н. Емельянов [54]), коммуникативных навыков и умений (Л.А. Петровская [121]), стратегии, тактики и технологии общения (Ю.М. Жуков). Данный подход нашел продолжение в педагогических исследованиях 90-х гг. XX в. и вызвал смещение акцента на актуализацию операциональной сферы личности (А.Б. Интыкбаева, И.В. Лабудова, Ю.В. Мрякина, А.А. Познякова, В.В. Рыжов и др.). Следует отметить, что педагогическая мысль рубежа XX – XXI вв. возвращается к ведущей роли личностного компонента: в структуре коммуникативной компетентности выделяются коммуникативные ценности личности (Л.Н. Тимашкова [159]), представления учителя о себе (И.В. Макаровская), направленность личности (Н.С. Колмогорова).

Таким образом, структура понятия «коммуникативная компетентность» педагога, при которой ведущее место принадлежит личностному компоненту, обусловлена исторически. В последние десятилетия XX ст. произошло нарушение логики развития указанной проблемы, начали преобладать

операционально-направленные трактовки. Следовательно, возвращение к целостному подходу позволит эффективно формировать коммуникативную компетентность через импульс к самосовершенствованию. Данный импульс есть не что иное, как обогащение смысловой сферы личности. В этой связи, как отмечалось выше, абсолютно логично предположить, что имплицативная игровая модель обучения выступит наилучшим средством эффективного формирования коммуникативной компетентности будущего педагога.

Разработка модели игрового обучения в высшей школе, представленной в пособии, базировалась на совокупности философских, общенаучных и конкретно-научных подходов. На философском уровне исследование проблемы основывалось на положениях формальной и диалектической логики, теории познания, идеях о взаимосвязи социально-типического и индивидуально-своеобразного в личности.

На общенаучном уровне в основе методологии лежали идеи и положения:

- теории системного подхода, разработанной в трудах И.В. Блауберга, Н.В. Кузьминой, Э.Г. Юдина и др.;
- теории моделирования И.С. Архангельского и др.;
- теории игровой деятельности (К. Бюлер, Х.-Г. Гадамер, Г. Гессе, К. Гроос, Й. Хейзинга, Ф. Шиллер, Д. Б. Эльконин и др.);
- теории изучения языкового мышления (А. Вежицкая, В.В. Колесов, А.А. Мельникова, Б. Уорф, К.Д. Ушинский, А.Д. Шмелев и др.).

На конкретно-научном уровне - на исследованиях:

- исследовательского обучения А.И. Савенкова;
- педагогической компетентности И.А. Зимней, А.К. Марковой, В.И. Слободчикова, И.И. Цыркуна и др.;
- в области этнопедагогики и антропологии (Ю.В. Арутюнян, С.А. Арутюнов, Г.Н. Волков, В.Ф. Володько, А.А. Горский, А.П. Мельников, С.В. Снапковская, В.М. Терентьев, Ю.В. Филиппов и др.).

ГЛАВА I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИГРОВОГО ОБУЧЕНИЯ

1.1 Лингвокультурологический подход к моделированию образовательного процесса

В процессе поиска оптимальных путей и средств образования научно-педагогическая мысль обратилась к разработке теоретических моделей. Моделирование позволяет наглядно представить «ожидаемое будущее», проанализировать связи между компонентами структуры и избежать длительного пути проб и ошибок в практике образования (М.В. Кларин [68], И.И. Цыркун [168], [169] и др.). Методологическим основанием большинства таких моделей выступают деятельностный, личностный, компетентностный или культурно-праксеологический подходы [120].

Деятельностный подход к моделированию образования восходит к философскому анализу диалектики цели, средства и результата деятельности, изложенному в трудах Гегеля, и основан на психологических теориях А.Н.Леонтьева [91], П.Я.Гальперина [41], [42], С.Л.Рубинштейна [130] и др. Разработанная структура деятельности (мотив, предмет, цель, действие, операция, результат) нашла отражение в ряде педагогических исследований. Так, при построении профессиограммы учителя в качестве основы выделяют педагогические умения решать профессиональные задачи (И.Ф. Исаев, Т.А. Ильина, Н.В. Кузьмина, А.В. Усова); систему качеств, необходимых для осуществления педагогической деятельности (Л.Ф. Спирин [155]); соответствие мотивов целям профессионально-педагогической деятельности (Д.Б. Богоявленская [25], [26]); способность достигать высоких результатов (Н.В. Кухарев) [120]. Применение данного подхода позволило выявить и описать компоненты и функции педагогической деятельности, уровни

сформированности умений и способностей специалиста. Однако деятельностный подход подвергается критике за «обезличивание» моделей, нивелирование личностных особенностей субъектов педагогического процесса.

Личностный подход как основа построения модели образования приобрел особую актуальность в связи со сменой образовательной парадигмы, что повлекло за собой интерес к личности как субъекту деятельности. Педагогика обратилась к определению механизмов и условий, способствующих саморазвитию и становлению в профессии (А.Г. Асмолов [13], И.А. Зимняя [58], А.К. Маркова [96], Л.М. Митина [102], [103], В.А. Сластенин [139] и др.).

В моделях, основанных на личностном подходе, во главу угла ставятся интегральные характеристики личности, которые обуславливают его профессиональное развитие и эффективность деятельности. В качестве таких характеристик выделяют жизненную стратегию (К.А. Абульханова-Славская), профессиональную позицию, профессиональную направленность, педагогический стиль и др. Под профессиональной позицией в педагогической литературе понимается система отношений педагога ко всем субъектам педагогического взаимодействия и самому процессу обучения и воспитания; сформированная рефлексия, осмысление приобретаемых знаний и профессиональных умений, понимание и принятие своей ответственности. Различные подходы к проблеме профессиональной позиции педагога изложены в работах А.В. Гуторовой, Ю.И. Куницкой [83], [84], А.К. Марковой [96], В.И. Хавроничева, Н.Е. Щурковой и др. Профессиональную направленность личности изучали А.А. Бодалев [27], Я.Л. Коломинский [72], А.Н. Леонтьев [91] и др. Определение, раскрывающее сущность педагогической направленности, вводит Л. М. Митина, понимая ее как систему ценностных ориентаций, задающую иерархию доминирующих мотивов личности педагога [102]. Педагогический стиль анализируется И.А. Зимней [59], В.А. Сластениным [139], А.В. Торховой [162] и др.

Реалии современного мира ставят человека в ситуацию

«информационного потока», когда на первый план выдвигается не способность накапливать знания, а умение анализировать, творчески интерпретировать и эффективно применять их в сфере профессиональной деятельности. Это обусловило обращение педагогической науки к *компетентностному подходу* как методологии построения модели образования. С позиций компетентностного подхода в качестве основной задачи образования выступает формирование профессиональной компетентности. Исследованием педагогической компетентности занимались О.Л. Жук [55], И.А. Зимняя [58], И.И. Цыркун [168] и др. В современной науке выделены различные трактовки сущности и структуры профессиональной компетентности педагога. Наиболее обобщенной, возможно, является понимание ее как интегральной профессионально-личностной характеристики, обуславливающей готовность и способность эффективно выполнять педагогические функции (И.А. Колесникова [70]).

Культурно-праксеологический подход к разработке модели образования предполагает учет индивидуальных, личностных и деятельностных характеристик субъекта труда во всех взаимосвязях с целью достижения высшего уровня развития. Модель, разработанная И.И. Цыркуном с позиций акмеографии, содержит объективные характеристики (сферы деятельности, типовые профессиональные задачи, профессиональные действия и операции, результаты деятельности) и субъективные характеристики студентов [120], [168], [169].

Рассмотренные подходы позволяют проектировать модели подготовки будущих педагогов в полном соответствии с целями и задачами образовательного процесса, а также учитывать требования, предъявляемые к молодым специалистам со стороны государства. Следует особо подчеркнуть, что вышеназванные исследования направлены на изучение личности студента как индивида и как формирующегося профессионала, его особенностей и потребностей. Однако в работах, посвященных становлению педагога в

условиях обучения в вузе, не учитывается тот факт, что, помимо личностных и возрастных характеристик, существуют характеристики, обусловленные этнически, на генетическом уровне «записанные» черты и особенности. В то время как применение *лингвокультурологического подхода* к построению модели образования позволит получить новое научное знание о неудовлетворенных подсознательных потребностях студентов, обогатить содержание педагогического процесса новыми методами и средствами, которые будут адекватны этнокультурно обусловленным особенностям обучаемых.

Анализ литературы по проблеме этнопедагогики, антропологии, социологии (Ю.В. Арутюнян [8], [9], С.А. Арутюнов [7], Г.Н. Волков [38], В.Ф. Володько [39], А.А. Горский [48], [101], А.И. Левко [87 - 89], А.П. Мельников [97], С.В. Снапковская [146 - 152], В.М. Терентьев [158], Ю.В. Филиппов [165] и др.) показал, что в большинстве работ констатируется ошибочность общепринятого использования термина «этнопедагогика» как синонима «народной педагогики». Этнопедагогика до сих пор воспринимается как наука об эмпирическом опыте этнических групп в воспитании и образовании детей и традиционных народных представлениях о природе и месте человека в ней, а содержание этнокультурного образования сводится к формированию системы знаний об идеалах и ценностях нации.

Значимость народной педагогики как источника обогащения науки безусловна, но концентрация внимания лишь на традициях воспитания сужает саму идею лингвокультурологического подхода. Если рассматривать Лингвокультурологический подход в качестве методологического основания модели образования, то можно предложить следующую дефиницию данного понятия. *Лингвокультурологический подход - определение оптимальных путей организации педагогического процесса на основе учета этнокультурных потребностей, выявленных посредством сравнительного анализа ментального портрета, языкового мышления, культурно-исторических особенностей, национальных традиций воспитания и соотнесения их с общечеловеческими*

ценностями, целями и задачами образования.

Применение лингвокультурологического подхода обусловлено рядом регулятивных принципов.

Принцип взаимосвязи этнического и общекультурного означает, что выявленные на основе сопоставления данных анализа языкового мышления, ментального портрета, культуры и традиций воспитания этнические потребности удовлетворяются педагогикой с ориентацией на общечеловеческие ценности. Методологическим основанием данного принципа послужили идеи Л.М. Дробижевой о приоритете толерантных установок на межнациональное взаимодействие [52], положение В.В. Кириенко о сосуществовании общечеловеческих и отличительных особенностей менталитета каждого народа [67], а также утверждение Т.Г. Стефаненко о том, что человек устойчиво сохраняет приверженность своей базовой культуре, но ее развитие не может быть рассмотрено в отрыве от процессов межкультурного взаимодействия [157].

Принцип соответствия модели этническому мировосприятию подразумевает, что при выборе форм, методов, средств обучения и воспитания необходимо учитывать специфические этнокультурные черты, потребности (осознанные или неосознанные), культурные и воспитательные традиции. Методологической основой выдвижения данного принципа выступила историко-педагогическая концепция национальной школы, разработанная С.В. Снапковской [146 – 152].

Принцип гармоничного развития личности отражает одно из главных достоинств лингвокультурологического подхода к моделированию образования : удовлетворение неосознанных, культурно-исторических и этнически обусловленных ожиданий личности, достижение «внутреннего принятия» системы воздействий, раскрепощения личности.

Принцип междисциплинарной взаимодополнительности предполагает, что при организации процесса обучения на основе реализации

лингвокультурологического подхода педагогика обогащается данными этнопсихологии, социологии, филологии и истории. В качестве методологической основы было принято положение И.И. Цыркуна о возможности неограниченного привлечения в педагогику культурных ценностей [120], [168], [169].

Реализация лингвокультурологического подхода подразумевает следующие взаимосвязанные *этапы*:

- 1) изучение и анализ ментального портрета, языкового мышления, культурно-исторических особенностей и национальных традиций воспитания;
- 2) ориентация на общечеловеческие ценности;
- 3) соотнесение выявленной этнокультурной специфики с общечеловеческими ценностями, с целями и задачами образования и определение оптимальных путей организации образовательного процесса.

Изучение и анализ языкового мышления Идея изучения языкового мышления впервые прозвучала в трудах К.Д. Ушинского. Рассматривая родной язык в качестве ядра национального воспитания, педагог писал: «В сокровищницу родного слова складывает одно поколение за другим плоды глубоких сердечных движений, плоды исторических событий, верования, воззрения, следы прожитого горя и прожитой радости, – словом, весь след своей духовной жизни народ бережно сохраняет в народном слове. ...Вот почему лучшее и даже единственно верное средство проникнуть в характер народа – усвоить его язык, и чем глубже вошли мы в язык народа, тем глубже вошли мы в его характер» [61]. В середине XX в. американский ученый Бенджамин Ли Уорф предложил теорию, согласно которой человек расчленяет окружающую действительность и организует ее в понятия в направлении, подсказанным его родным языком. Уорф утверждал, что люди выделяют в мире явлений те или иные категории и типы не потому, что они самоочевидны, а потому, что сознание воспринимает поток впечатлений согласно системе моделей языка. Следовательно, именно язык в своем развитии определяет

особенности миропонимания этнической общности [138], [188]. И в то же время язык как основной элемент, способный выразить особенности ментальности, является важным средством ее изучения. А.Д. Шмелев подчеркивал, что современные методы изучения лексической семантики и результаты, полученные при их применении к материалу конкретного языка, показывают, что значение большого числа лексических единиц включает в себя лингвоспецифичные конфигурации идей. При этом, согласно исследованиям А.Д. Шмелева, эти конфигурации смыслов соответствуют представлениям, которые принято считать характерными для традиционного взгляда на мир данного народа. Во многих случаях лексико-семантический анализ позволяет уточнить выводы этнокультурологов, полученные до привлечения лингвистических данных [174]. Данная теория послужила отправной точкой для ряда исследований, в которых на основе изучения значения слов, грамматической структуры языка делались выводы о появлении и существовании культурных концептов, чертах национального характера (А.Вежицкая [36], В.В. Колесов [71], А.А. Мельникова [98] и др.).

Следует отметить, что подход к анализу особенностей этнической ментальности через изучение языка некоторыми учеными рассматривается как недостаточный для однозначных выводов. Например, С.А. Арутюнов, признавая теснейшую связь языка и мышления, подчеркивает, что в действительности трудно полностью установить такую же связь с соответствующей культурой [7]. Поэтому выводы лингвистического анализа следует соотносить с результатами анализа менталитета, культуры и традиций воспитания.

Анализ ментального портрета Менталитет – социально-культурный сознательно-бессознательный феномен, который представляет собой слой исторической памяти, спрессованного исторического опыта как предыдущих, так и ныне живущих, поколений, предопределяющий синхронизацию переживаний и алгоритмов социального действия большинства членов социума

и обеспечивающий его целостность в пространстве и времени в различных условиях общественного развития. Менталитет представляет собой целостную структурированную систему социокультурных и социально-психологических характеристик, обеспечивающих воспроизводство устойчивых, повторяющихся алгоритмов социального взаимодействия [67]. Осмысление основных ментальных характеристик позволяет разработать «ментальный портрет» (В.В. Кириенко), который состоит из: самооценки этносом своих ментальных характеристик (автопортрет), представления об идеальных ментальных характеристиках (позволяют сделать вывод о возможном пути развития свойств) и оценки этноса представителями других народов. В структуру ментального портрета также включают этническое самосознание, так как оно, представляя собой концентрированный опыт, является фактором, обеспечивающим существование этносов в многоэтничном мире. Составление ментального портрета является одним из этапов разработки модели образования на основе реализации лингвокультурологического подхода, поскольку дает возможность выявить основные черты менталитета в динамике их развития и отобрать адекватные методы и средства обучения и воспитания. К числу наиболее известных западноевропейских и американских ученых, исследующих менталитет и этническое самосознание, относятся Р. Бенедикт, М. Мид, А. Кардинер, Р. Линтон, К. Дюбуа, И. Халлоуэл, Е. Амир, П. Боски, С. Бочнер, П. Вайнрайх, Р. Дасен, У. Ким, О. Клайнберг, А. Кукла, В.В. Ламберт, В.Д. Лоннер, Д. Пибди, Сегал, Г.С. Триандис, З. Хлевиньски, Г. Яхода и др. В отечественной науке этими вопросами занимаются А.В. Никонов [112], В.М. Терентьев [158], В.В. Кириенко [67], Л.И. Науменко [108], А.П. Мельников [97] и др.

Однако данные анализа ментального портрета целесообразно рассматривать как дополнительные, уточняющие результаты культурно-исторического, педагогического и лингвистического анализа, поскольку до сих пор еще однозначно не решен вопрос о прирожденной или социальной

обусловленности ментальных характеристик. В.А. Вакаев подчеркивает, что недопустима абсолютизация характера отдельных этнических общностей, так как большинство определяющих черт психического склада является общечеловеческими (трудолюбие, храбрость, целеустремленность, аккуратность, патриотизм и т.д.), и вопрос можно ставить лишь о формах и оттенках их проявления. Из признаков, определяющих нацию, только особенности психологического склада могут передаваться (частично) по наследству [33]. Кроме того, основные национальные свойства индивид приобретает в течение своей жизни под влиянием общества. Известны случаи, когда дети определенного этноса, по каким-либо причинам воспитывавшиеся людьми другой национальности, обладали всеми этническими признаками приемных родителей.

Анализ культурно-исторических особенностей и традиций воспитания

Традиция означает передачу от старших к младшим, от поколения к поколению устоявшихся форм поведения, навыков, понятий, всего, что образует основу культуры. Традиции пронизывают все сферы общественной жизни. Именно благодаря их существованию происходит воспроизводство культурного наследия этноса. Под формулировкой «народные традиции воспитания» можно понимать народные знания о воспитании и обучении детей, народную мудрость, отраженную в религиозных представлениях и фольклоре, то есть весь педагогический потенциал, оказывающий влияние на процесс формирования личности. Академической сфере во всем мире характерна традиция уважения личности, ее идей, веры, мировоззрения [29]. Однако педагогика призвана не только сохранять и поддерживать принадлежность личности к родному этносу, но и образовательными средствами предоставить ей возможности для свободного самоопределения и самореализации в более широком социальном мире. В связи с этим ориентация на общечеловеческие ценности должна быть выделена в качестве ключевого этапа реализации лингвокультурологического подхода.

Таким образом, построение модели образования будущего специалиста в русле лингвокультурологического подхода позволит на основе учета этнически обусловленных воззрений и ожиданий, особенностей национального характера студентов создать наиболее благоприятные условия для развития личности будущего педагога. Данный подход тесно связан с формированием международного имиджа Республики Беларусь, так как способствует воспитанию специалистов с аутентичным самосознанием и направленностью на ценности и идеалы всего человечества.

1.2 Импликативное игровое обучение: языковое мышление, менталитет, традиционная культура

В разделе 1.1 монографии отражено противоречие между стремлением педагогической науки создать подлинно национальную школу и недостаточной организацией целенаправленной работы по выявлению этнокультурной уникальности и соотнесению ее с общечеловеческими идеалами и целями высшего образования. Разрешить данное противоречие разрешит реализация модели образования на основе реализации лингвокультурологического подхода. Данный подход имеет ряд важных достоинств.

1. Соответствует современным общемировым тенденциям роста национального самосознания, уважения и интереса к национальной культуре.
2. Поддерживает процесс сохранения и развития самобытных культур.
3. Способствует интеграции этнического мировосприятия в мировую культуру.
4. Обогащает педагогику данными этнопсихологии, этнолингвистики, истории культуры, этнографии, этнологии и др.
5. Позволяет выявить подсознательные потребности студентов и дополнить содержание педагогического процесса средствами и методами, адекватными этнически обусловленными особенностям.
6. Способствует формированию личности будущего педагога с аутентичным самосознанием и направленностью на общечеловеческие ценности и идеалы.

В качестве примера применения лингвокультурологического подхода к моделированию образования специалиста закономерно избрать игровое обучение по следующим причинам. В современных педагогических исследованиях игровое обучение определяется как эффективное, способствующее раскрепощению личности и повышению интереса к учебе. В научной и методической литературе представлены многочисленные классификации и примеры игр для разного уровня знаний, определенной формы занятий, решения конкретных задач обучения и т.д. Однако при

разработке игр национальный аспект представлен лишь использованием некоторых традиционных игровых приемов. Реализация предложенных нами этапов лингвокультурологического подхода позволит из всего многообразия применяемых в педагогике игр обоснованно отобрать наиболее предпочтительные для конкретной национальной школы.

Деятельностный, личностный и компетентностный подходы к моделированию образования рассматривают игру прежде всего в качестве средства и метода активизации процесса обучения. А. П. Панфилова вводит понятие «игровое моделирование», понимая под ним включение в учебный процесс игр, тренингов и упражнений [116]. Целью применения лингвокультурологического подхода выступает построение игровой модели, в которой специально отобранные игры и игровые приемы будут не просто вписаны в канву педагогического процесса в вузе, но окажут влияние на его целевой, содержательный, организационно-деятельностный и аналитико-результативный компоненты.

Лингвокультурологический подход позволяет при определении требований к видам, содержанию, структуре и процессу организации игр учесть неосознанные, этнически обусловленные ожидания и потребности субъектов педагогического процесса и соотнести их с объективными требованиями социума.

Построение *игровой модели* на основе реализации лингвокультурологического подхода предполагает следующее.

❖ Определение метасмысла игрового взаимодействия в этнокультуре на основе:

- анализа основных черт ментального портрета;
- изучения значений слова «игра» и его производных в языке с целью понимания отражения данного феномена в языковом сознании;
- анализа особенностей бытия игры в национальной культуре;
- осмысления роли и места, а также особенностей использования игры в

традиционном воспитании;

❖ определение универсального метасмысла игрового взаимодействия посредством обращения к общей теории игры, к различным подходам к осмыслению игровой деятельности, классификации игр.

Взаимосвязь и результаты вышеназванных этапов работы представлены на рисунке 1



Рисунок 1 – Реализация лингвокультурологического подхода при определении ценностно-целевого и содержательного компонентов игровой модели обучения

Таким образом, реализация лингвокультурологического подхода к построению игровой модели позволит на основе анализа этнокультурной специфики во всем многообразии используемых в педагогике игр и игровых приемов обоснованно отобрать наиболее предпочтительные для национальной школы.

Получение более точных данных возможно лишь при сравнительно-сопоставительном анализе нескольких этносов. В качестве примера можно рассмотреть белорусский, русский и немецкий этносы. Выбор русской нации обусловлен исторической близостью наших народов, а также положением А. В. Никонова о том, что консолидирующим ядром многонациональной России является именно русский менталитет [112]. Выбор немецкой этнокультуры определен многогранностью метасмысла игры, что объясняется уникальной традицией немецкой мистерии и богатейшей философской разработкой общей теории игры. Понимание игры в немецкой культуре, а также значительный практический опыт культуросообразного игрового обучения в современной немецкой школе могут стать действенным средством обогащения метасмысла игрового взаимодействия в белорусской культуре.

1. Анализ ментального портрета

Ментальные характеристики этноса целесообразно рассматривать в динамике их развития, поэтому прежде всего обратимся к определению факторов, оказавших влияние на особенности формирования *менталитета белорусов*.

В качестве таких факторов А. П. Мельников выделяет: природно-географическую среду; религию, которая принесла на белорусскую землю соборность (в результате чего в менталитете белорусов интуицизм доминирует над рационализмом) и коллективно-родовое начало, основу которого составляет неконфронтационная установка и замещение понятия свободы понятием общей воли и общего блага [97]. Как отмечает А. П. Мельников, – «Все важнейшие религиозно-мировоззренческие перемены в Беларуси – приход

христианства в X в., появление католицизма, стремительный поток и отток реформационного движения в XVI – XVII вв., католическая реакция и религиозная уния 1596 г. – совершались на белорусских землях без кровавых братоубийственных сражений, так характерных в те времена для многих стран Западной Европы. История Беларуси не знает ни инквизиторских огней, ни Варфоломеевских ночей» [97, с. 45].

В исследовании В. В. Кириенко к факторам, обусловившим путь генезиса менталитета белорусов, относятся: природно-климатическая среда, геополитические, этноконфессиональные, производственно-хозяйственные и социокультурные условия. Автор подчеркивает, что включенность белорусов в девственную природу, зависимость от природно-климатических циклов сформировали эмпатическую культуру белорусского этноса. Русификация и полонизация, по мнению В. В. Кириенко, способствовали утверждению «неагрессивной активности» белорусов в стремлении сохранить свою самобытность. Под «неагрессивной активностью» понимается способность сохранять свою культурную целостность, не иницируя конфликты. Эта «памяркоўная» активность отнюдь не синонимична пассивности и покорности. Конструктивная активность белорусов способствовала не только сохранению самобытности в условиях влияния Востока и Запада, но и «сами эти миры смогли пережить страшные времена средневековых межэтнических, межконфессиональных и межнациональных катаклизмов в значительной мере благодаря неагрессивной активности белорусов. Толерантный белорусский этнос выполнил важнейшую миссию мягкого размежевания...» [67, с. 24]. Производственно-хозяйственные и социокультурные условия формирования белорусского этноса оказали влияние на развитие природной толерантности белорусов [67, с. 19].

В. В. Кириенко провел исследование ментальных характеристик белорусов и построил модель ментального портрета.

1. *Доминирующие*: гостеприимство, трудолюбие, теплота и сердечность в

отношениях, совестливость, толерантность, сострадание, коллективизм.

2. *Умеренно присутствующие*: стремление к медленным, постепенным изменениям, патриотизм, уважение младшими старших и старшими младших, созерцание, мечтательность, чувство локтя, стремление оказать помощь представителям своей нации.

3. *Слабо присутствующие*: стремление к личной свободе, законопослушание, обязательность, верность слову, точность, аккуратность, предприимчивость, расчетливость, соревновательность [67].

В настоящее время формирование этнического самосознания белорусов протекает в сложных условиях. С одной стороны, углубляются процессы самопознания нации, воссоздания национальных духовных ценностей, с другой – под влиянием рыночных отношений, массовой культуры истончается слой подлинно этнической культуры. Сосуществование этих противоположных тенденций можно рассматривать как современный фактор развития ментальных характеристик и прежде всего такой черты, как уважительное отношение к этничности. Согласно исследованию Л. И. Наumenко, в настоящее время она свойственна белорусам старшего поколения с невысоким уровнем образованности и молодым людям с высшим образованием. Молодые белорусы без высшего образования относятся к вопросам этничности безразлично, а образованные люди среднего возраста – с неприязнью. Причем степень ее выраженности возрастает с более высоким уровнем квалификации специалиста среднего поколения. Наumenко объясняет этот факт тем, что воздействия на этническое самосознание со стороны общественных институтов, западных моделей поведения, процессов глобализации по-разному усваиваются и реализуются представителями разных поколений и слоев населения [108].

Можно предположить, что белорусы будут наиболее комфортно чувствовать себя в процессе совместных, групповых игр, удовлетворяющих их потребность в коллективной деятельности, сотворчестве. Эффективным воспитательным приемом выступит организация взаимопомощи, «шефства».

Однако следует учитывать, что такие слабо присутствующие в менталитете белорусов черты, как соревновательность и предприимчивость, были определены исследователями менталитета ([67], [108] и др.) как вызывающие у белорусов чувство дискомфорта от их недостаточной развитости. Поэтому этнопсихологический анализ привел нас к пониманию того, что от соревновательного элемента в игровом обучении полностью отказываться не следует, но реализовывать его надо в качестве вспомогательного средства.

Основные черты русского ментального портрета сложились под влиянием природной среды, геополитических, социокультурных, религиозных факторов. Их воздействие было исторически неоднородным, противоречивым, что нашло свое отражение в неоднозначности, парадоксальном сосуществовании противоположных качеств в менталитете русских.

Суровый климат и частые «капризы» погоды выработали, с одной стороны, стойкость, терпение, привычку к самоограничению потребностей, а с другой – содействовали появлению знаменитого русского «авось», то есть необоснованной беззаботности по поводу будущего, безответственности.

Русское трудолюбие также своеобразно. Оно самозабвенно, напряженно, но в то же время непродолжительно. Непривычка к постоянной умеренной трудовой деятельности обусловлена связанной с климатом кратковременностью активной сельскохозяйственной поры. Исследователь русского менталитета В. К. Трофимов подчеркивает, что именно природно-географические условия сформировали такие специфические черты ментального портрета, как «русская грусть» и «широта русской души». Причем широта эта проявляется неоднозначно: в ней щедрость и свободолюбие соединяется с беспечностью. Широта души непосредственно связана с таким важнейшим для русского человека концептом, как «свобода».

Свобода по-русски - это не обдуманная, ограниченная моралью и правом свобода европейца. Это свобода – безмерная воля. В трудах многих философов

(Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, Н.О. Лосский, А.П. Мельников, В.К. Трофимов) рассматривается отражение свободы в менталитете русских. Ученые подчеркивают специфическое противоречие: одновременная склонность к анархии и тоталитаризму. Русские стремятся к социально-организующему началу, крепкому государству. Данная тенденция поддерживается верой в особую историческую миссию России. Но свобода, понимаемая как воля, рождает отказ подчиняться дисциплине, закону, определяет наличие «в глубинах менталитета бунтарских склонностей и инстинктов» [164]. Черты русского менталитета формировались в условиях частых военных действий, что привело к развитию выносливости, неприхотливости, стойкости, самопожертвования.

Современная научно-философская мысль обратилась к переосмыслению влияния татаро-монгольского ига на менталитет русских. Кроме отрицательного воздействия, отразившегося в формировании неуважения к частной собственности и праву, сегодня называют и положительные: развитие покладистости, наследственной отваги, консерватизма. Согласно взглядам А. П. Мельникова, после освобождения от татаро-монгольского ига определяющим фактором становления ментальных черт выступила христианская религия. Данная мысль подчеркивается и в трудах В. К. Трофимова, который пишет, что православная обрядность, признание первостепенной роли культовых действий в приобщении к духовным ценностям, символ Богородицы усилили мечтательность и эмоционально-чувственную направленность русского менталитета. Однако анализ влияния религиозного фактора будет неполным, если не отразить в нем факт пересечения в русской культуре христианства и язычества. По образному выражению Г. Фроловского в глубинах русского менталитета сосуществует «дневное» и «ночное». Если к первой сфере относится дух и ум, то ко второй – чувства, мечтания, воображение. Причем у второй, унаследованной и сохраненной на века, иррациональной стороны менталитета русских можно

отметить доминирование над разумом и рассудочным мышлением.

Русские относятся к народам, у которых на первом месте – чувства. «Русский сначала должен полюбить или возненавидеть мыслимый или желаемый предмет, прежде чем практически реализовать свои мысли с помощью волевого усилия и интеллектуального размышления. Лишь в этом случае он проявляет повышенную волевою энергию, а его мысль становится подлинно новаторской» [164].

Многие исследователи в качестве основной черты русского ментального портрета называют соборность и «всемирную отзывчивость» (Л. М. Дробижева [52], А. В. Никонов [112], А. П. Мельников [97], Ю. В. Филиппов [165] и др.). Русская соборность соотносится с солидарностью, братством, общностью, духовным единством нации, соучастием (В.К. Трофимов). Отзывчивость и самоотверженность находят свое отражение в чувстве всеобщего единения, стремлении «спасти весь мир», мессианской идее.

Следовательно, представителями русского этноса будут положительно восприниматься те игры, которые дадут им возможность оказать помощь «слабым», почувствовать себя более сильными, защитниками, наставниками. Игры должны содержать элементы соревнования; желательно, чтобы у каждой игры были правила, определяющие примерную модель поведения участников. Предпочтительны игры, дающие участникам возможность проявить свои лучшие качества.

Среди основных черт немецкого ментального портрета можно выделить:

- консерватизм;
- неприязнь ко всему непредсказуемому, стремление избегать неопределенности;
- индивидуализм;
- уважение ко всему надежному и постоянному;
- самостоятельность, независимость;

- четкое разделение трудовой и личной сфер;
- патриотизм;
- здравый смысл;
- сдержанность;
- критичность;
- пунктуальность;
- очень искренние, сердечные и прочные дружеские отношения, поскольку близость дается нелегко;
- уважение к людям, наделенным властью;
- наиболее традиционные взгляды на роль женщины в обществе (среди европейцев);
- порядочность;
- развитое чувство ответственности;
- достойная манера поведения.

(По материалам исследований Дж. Моула [105], О. А. Кузиной, О. В. Степановой [156]).

Таким образом, анализ черт ментального портрета немцев показал, что из процесса руководства играми с немецкими учащимися следует категорически исключить «панибратство», расширить сферу применения индивидуальных заданий обеспечивать возможность самостоятельной подготовки.

2. Представление об игре, выраженное в языковом мышлении

В белорусском языке для определения игры существуют слова «ігра» и «гульня», значения которых во многом совпадают. Однако, наличие разных корней в данном случае может свидетельствовать о том, что в сознании белорусов понятия детской забавы, дружбы, веселья (гульня) дистанцируются от значений игры как ритуально-обрядовой деятельности, а также от ее отрицательных значений (например, насмешка).

Для определения занятия с целью развлечения и отдыха в белорусском

языке используются слова: гулі, гульба, гулянка, ігрышча, гулянне. Каждое слово имеет свой оттенок значения, в зависимости от степени соответствия нормам народной морали. Отдых как пустая трата времени, разгул, передается словом «гулі» и крайне осуждается в устном народном творчестве и художественной литературе. Под понятием «гульба» народ объединил «веселье» и «крики», «попойку», поэтому во многих случаях «гульба» также имеет отрицательный смысл. Развлечения, которые не противоречат нравственному поведению, называются «гулянкой» (вечеринка с угощениями), «ігрышчам» (в некоторых значениях – ритуальный характер) и «гуляннем» (массовый праздник). Народ с уважением относится к участникам различных игр (даже азартных), называя их «ігрок», «гулец», но находит отдельное определение тому человеку, чьи действия считаются аморальными. (Дебошир, скандалист, слишком азартный игрок – «гуляка») (см. Таблицу 1).

Очевидно, что представление об игре, выраженное в белорусском языке, не характеризуется желанием победить, выделиться, показать себя. Первичное значение имеет глубокий психологизм и стремление к самоанализу. Язык нашел разные слова для определения схожих явлений, и употребляются они в зависимости от соответствия нормам народной морали и нравственности. Игра для белоруса – это смех, но не насмешка, радость, но не загул, отдых, но не праздность.

Игровое обучение должно удовлетворять потребность белорусов в сотрудничестве, в веселом и непринужденном времяпрепровождении, творчестве. По результатам нашего анализа, не подойдут в работе с белорусскими учащимися игры, ставящие их в положение острой конкурентной борьбы.

Таблица 1
Результаты анализа представления об истре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
Гулі	Напрасная трагедия времени, гулянка	Гулі ні аднаго ў лапці абулі Гулі да дабра не даводзяць Гулі, гулі будзеш хадзіць без кашулі Гулі, гулі дый у лапці абулі Гулі плачам канчаюцца Учора гулі, дзісяй гулі – будзеш хадзіць без кашулі Гулі-гулі! Пакуль у лапці абулі Гулі і папа разулі Гулі плачам канчаюцца	Прыказкі і прымаўкі [5], [111]
		Князь стаіць, князь маўчыць, жуда, помста б'е з воч; Гулі зглухлі: ні жартаў, ні смехаў	Я. Купала “Курган” [144]. “Наша Ніва” 1910, № 7, С. 117

Таблица 1 (продолжение)
Результаты анализа представления об истре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
Гульба	Танцы	Паздароўкаўшысь з Мацеем, сеў і я ў куточку, каб не перашкаджаць гульбе. Але ж, ледзь усеўся, танец скончыўся	Дзяцка Пранук. “Страх”. “Наша Ніва” 1909, № 2, С. 25 [143]
	Пьянка	Смех, крыкі, кляцьба... Не сцяміш, дзе свой, дзе чужы... Гахх! Цвякнуў тапор... Міг, знямела гульба... Ляжыць труп, як крыж на мяжы	Я. Купала “Забытая карчма”. [144]
	Крики, смех	Тут жа гуляем, пакуль што бяспечна, Нуце ж! да чарак, да далышай гульбы!	Я. Купала “Бяседа”. [144]
	Веселье, радость	Свішчуць косы ў траве, проста дзіва, гульба; Размахаліся рукі, узыгралася кроў	Я. Купала “Касьба”. [144]
	Беззаботное веселье	Гульнівы настрой, Гульнівае дзіця	[160]
Гульбіваць (Гульнівы)	Веселый, беззаботный	Сокалам вольным і з пташай гульбівацьцо Як бы здаецца адноль паляцеў...	Алесь Гарун “Думы ў чужыне”. “Наша Ніва” 1912, № 27, С. 1. [143]

Таблица 1 (продолжение)

Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
Гульнучь	Хорошо погулять, отдохнуть	О, моладасць, моладасць! Сколькі з табою Прыгод падчас горкіх ідзе для людзей! Ты сэрца ўзбурыш, гульнеш ты з душою, Ты, ломячы думкі, кроў смочаш з грудзей	Я. Купала “Зімою” [144]
		Хутчэй, хутчэй, яду набок! Набок сталы і лавы! Гульнём, дзяўчынка, мой дружок! Часцей такіх забаваў!	Я. Купала “Маладым на вяселлі” [144]
Гульня	1. Занятие с целью забавы и отдыха, основанное на определенных правилах	Куручы, Ігналь выказаў, што мае ахвоту гульнуць у карты...	Галубок “Разьбітая надзея”. “Наша Ніва” 1914, № 50, С. 2 [143]
		У гэтай гульні лучыну трэба было хутка перадаць суседу, каб не пагасла Пайдзе гульня ў іх [ветру, лесуна, русалкі] мёдам салодзенькім	Р. Земкевіч “Гульня Курылка”. “Наша Ніва” 1912, № 9, С. 3 [143] Я. Купала “Русалка” [144]

Таблица 1 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
Гульня	2. Намеренные тайные действия для достижения определенной цели. Интрига	Няшчасная дзяўчына Дарэшты губіць яна сама сябе гэтай гульні непатрэбнай	Я. Купала “Раскіданае гняздо” [144]
		Змена прэсэдацеля – гэта толькі пустая гульня	“Наша Ніва” 1910, № 125, С. 124 [143]
	3. Забава детей	Дзеці [Аленка і Юрка] як бы перапужаныя, гульня ў іх не клеіцца	Я. Купала “Раскіданае гняздо” [144]
		Дзяўчынкі і хлопчыкі вучацца чытаць, пісаць і лічыць; у свабодныя гадзіны займаюцца гімнастыкай і гульнямі	“Наша Ніва” 1910, № 22, С. 1301 [143]
		Усе гэтыя пажары ад неасцярожнай гульні дзяцей з агнём	“Наша Ніва” 1910, № 30, С. 463 [143]

Таблица 1 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
Гульня	4. Вечеринка, бал	Пасля прадстаўлення на сцэне пачалася агульная гульня ў зале	Я. Купала “Беларуская вечарынка ў Пецярбургу”. [144]
		У гульні сама рэй водзіць Дзень, другі ўжо грымела ў князя гульня, І музыкі, і чаркі звінелі ...пан вяльможны Клікае музыкаў; Знаць, заход вялікі робе Ён к гульні вялікай	Я. Купала “Бандароўна”. [144]
	5. Тот или иной способ (разновидность) игры	Гульня ў шахматы Спартыўныя гульні	[160]
	6. Комплект необходимых для игры предметов	Дзіцячая настольная гульня	[160]
	7. Каламбур	Гульня слоў	[160]

Таблица 1 (продолжение)
Результаты анализа представления об истре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
Гульня	8. Быстрое течение	Рэк быстрабурных воды запынілі, Плацінамі скавалі іх гульнію... А мы сабе сеем і сеем...	Я. Купала [144]
	9. Битва, борьба	Тут не хапіла крывавага Віна ды ў гульні небывалай	Я. Купала [144]
	10. Знакомство, дружба	Лятуць думкі, заводзяць гульнію Ды ўсё з тымі, якіх я люблю	Я. Купала “Для тых, якіх люблю” [144]
	11. Танцы	Танцоры разышліся па кутах трошку адпачыць, каб посьля ізноў пачаць гульнію	“Наша Ніва” 1913, № 131 , С. 3 [143]
	12. Театрализованное выступление	Чутно было ў тэй песні не разгул вялікоруса с-пад Волгі, ня бойкую гульнію паляка, але замкнутую ў сабе самой душу	
	13. Проявление веселья	беларуса з лясіста-балоцістай нашай бацькоўшчыны...	“Наша Ніва” 1910, № 125, С. 124 [143]

Таблица 1 (продолжение)

Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
Гуляка	1. Участник игры (Гулец)	Добра, што Любча мае хоць тую славу, што гадуе добрую скаціну і коней, праўда, славіцца яшчэ Любча і добрымі гулякамі ў карты – праферанса	Ядвігін Ш. “Лісты з дарогі”. “Наша Ніва” 1910, № 31, С. 46125 [143]
	2. Дебошир, буян, скандалист. Тот, кто ничего не делает и ведет разгульный образ жизни	Расхрыстаеш грудзі Ты, п’яны гуляка, Язык жа твой будзе Брахаць, як сабака	Я. Купала “Гарэлка” [144]
	3. Прогульщик	Тут не прыстанішча ў нас Для гультаёў і для гуляк, А месца для працоўных мас.	Я. Купала “Над ракою Арэсай” [144]

Таблица 1 (продолжение)

Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
Гулянка	1. Вечеринка с песнями, танцами, угощением. Веселое времяпрепровождение в компании	А дзе ж Ёнтак? Там гулянка, там вясяласяць! Вось паніч з сваёй багданкай К нам прыедуць, мабыць сора, А як будзе ў іх гулянка, Дык і нас успомняць, можа	Я. Купала “Гальяка” [144]
		Возьмем хаця бы тыя вечэрнікі і ігрышчы, што апошнімі днямі рабілі беларусы ў Вільні, Слуцку, Гродні, Пецярбурзе. Гэта не былі звычайныя гулянкі: гэта была сур’ёзная культурная праца	Мацей Крапіўка. “Наша Ніва” 1910, № 10, С. 157 [143]
	2. Забава.	У ночы ў гасцінніцэ, дзе начэвали “нeмужыкi”, было гулянка и такі гомон, што беда!	“Наша Ніва” 1907, № 30, С. 6 [143]
		Спeражыся, Лунянка, Спeражыся Няўзіры! Дружба з ёй не гулянка, Чорны бог яе вырыў	Я. Купала [144]

Таблица 1 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
Гулянье	1. Забава	Прайшло колькі часу; паменшало ў кадушцы вады, бо капіталісты парабілі з яе забжаўкі і фантаны для жонак, дзетак сваіх і для сябе самых	Бэлямі “Казка аб вадзе”. “Наша Ніва” 1907, № 1125, С. 5 [143]
	2. Свадьба	Кажуць: поўнач як настане і сяло засне, - Адбываецца гулянье, Як злаўна ў карчме	Я. Купала “Забытая карчма” [144]
	3. Массовое гуляние под открытым небом	Народнае гулянье	[160]
Гуляць	1. Играть с игрушками, забавляться (о детях)	Як прыйшла я ў дзіцячы садок, Пайшла з дзеткамі ў танок, у танок. Я гуляю тут пагуліваю За работкай недакучліваю	Я. Купала [144]

Таблица 1 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
Гуляць	1. Играть с игрушками, забавляться (о детях)	Дазналіся, што забыты хлопчык Юшчынскі прыходзіў у тосыці да сына Чэберачкі – Жэні, ды яны разам гулялі	“Наша Ніва” 1913, № 131, С. 1 [143]
		(Перан.) Сонейка гуляла снапамі сьвета па настольніку і па старэнькіх абразях	Максім Беларус “Родные карэні” “Наша Ніва” 1913, № 31, С. 3 [143]
		(Перан.) ...вада то ўздымала яе, то апускала, то раскідала ва ўсе бакі і гуляла ёю, як вецер дымам	Тарас Гушча “Родныя з’явы” “Наша Ніва” 1912, № 32, С. 3 [143]
	2. Прогуливаясь	Гуляць у парку	[160]
		На выстаўцы ігралі музыкі і увесь дзень гуляла публіка Мой гусак-гагатунчык Па дварэ гуляе, Галаву ўздымае Ды гусак збірае	“Наша Ніва” 1912, № 2125-29, С. 4 [143] Я. Купала [144]

Таблица 1 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
Гуляць	3. Проводить время за каким-либо спортивным занятием, азартной игрой	Гуляць у футбол	[160]
		Ні гуляй у карты, ня будзь упарты; а будзеш іграць – будуць скуру драць	[182]
		Па хаце гуляе вецер За акном гуляе завіруха	[160]
	4. Перемещаться в разных направлениях, распространяться	Ёсць старонкі, дзе ў народзе Беды не гуляюць: Хлеба годзе, святгла годзе, 3 волі карыстаюць	Я. Купала “Дрэмле Юрка” [144]
		А сухі вецер гуляў над зямлёю, падымаў гарачы пясок, высыпаў апошніе сокі з зямлі	Тамаш Булава “Жывая вада”. “Наша Ніва” 1907, № 26, С. 4 [143]
		Чырвоны пятах ужо пачаў гуляць па нашых вёсках і мястэчках	“Наша Ніва” 1913, № 16-17, С. 4 [143]

Таблица 1 (продолжение)
Результаты анализа представления об истре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
Гуляць	5. Иметь выходной день, не работать	Гуляў ты, нябожа, 3 рання з усёма. – Пад вечар жа людзі “Вечны” запелі	Я. Купала “Нядзеля” [144]
		Самі сабой гуляюць, спяць, ўсю неспакоюць грамаду Нягодных “камунараў” пяць	Я. Купала “Над ракою Арэсай” [144]
		Рабочым і калгасным Працоўным калектывам Ад партыі і ўрада Такая дырэктыва: ...Вядзіце працу здзельна На фабрыцы, на полі, Лягун каб і прагульнік Там не гулялі болей	Я. Купала “Ударніку” [144]
	6. Быть свободным, не занятым (о земле, вещи и т.п.)	На таких палатках сеюць жыта, потым поле гуляе два гады, пасяля сеюць грэчку	“Наша Ніва” 1907, № 24, С. 4 [143]
		...ні адна пядзь зямлі [у Швейцарыі]...дарма не гуляе	“Наша Ніва” 1910, № 22, С. 3127 [143]
		Агарод гуляе	[160]

Таблица 1 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
Гуляць	7. Веселиться (с песнями и танцами)	Пад дуду і пад цымбалы Топне, прыспявае... Сцеражыцеся, ўсе людзі: Беларус гуляе!	Я. Купала “Ігнату Буйніцкаму” [144]
		Таргаваць, шынкаваць Чарачкамі буду, Танцаваць ды гуляць З парабчанскім людам!	Я. Купала “Гайдамакі” [144]
		Грыміць палац белы – ў пана йдзе банкет, Гуляе магнацтва Гулка, на чым свет	Я. Купала “Нікому” [144]
		Гулялі вясёла да чацьвёртай гадзіны ночы; было колькі цікавых масак	“Наша Ніва” 1913, № 125, С. 2 [143]
		Казала качарга гуляці да чацьвірга У марцы гуляюць і старцы Гуляўшы з моладу, у летах умрош з голаду Гуляй, тата, заўтра свята! Гуляй, Ульяна, яшчэ да хаты рана Гуляй, ды работу знай	“Наша Ніва” 1910, № 6, С. 97 [143] [5], [182]

Таблица 1 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
Гуляць	8. Быть в близких, интимных отношениях. Флиртовать	П'е мужык на рынку Барышы за дровы, А паніч гуляе 3 жонкай мужыковай	Я. Купала [144]
	9. Проводить время за каким-либо занятием с целью отдыха	Падчас вечарніці на вёсцы даўней паміж іншымі гульнямі дзяццокі і дзеўкі гулялі ў “курылку”	Р. Земкевіч “Гуляня Курылка”. “Наша Ніва” 1912, № 9, С. 3 [143]
		Поле роўна ляжыць, ды гуляць ні вяліць	[5]
		А суды гэтыя гулялі па Расеі не мала – болей, як семь месяцаў	“Наша Ніва” 1907, № 12, С. 2 [143]
	10. Активно, интенсивно действовать	За апошніе часы ў нашай мейсцовасці гуляе шайка грабіцелёў, так, гэтыя людзі абакралі нідаўна капліцу...	“Наша Ніва” 1914, № 125, С. 3 [143]

Таблица 1 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
Гуляць	11. Танцевать	Спачатку гулялі модныя танцы: кравайка, кадрыло і др.	“Наша Ніва” 1914, № 23 , С. 4 [143]
		... песьні паказалі, што беларусы могуць ня толькі смуціцца, але і весэліцца, пеяць вяселья песьні і гуляць танцы	“Наша Ніва” 1910, № 10 , С. 15125 [143]
		Фі! Я такіх мужыцкіх танцаў не гуляю	Я. Купала “Паўлінка” [144]
		А не гуляў жа сягоння без майго пазвалення з ёй у “цыганачку”?	Я. Купала “Прымакі” [144]
		“Шчасьлівы Мікіта – думаў Васіль – пасватаўся да Насты, тая згодзілася пайсьці, ды праз тыдні тры будзе гуляць сваё вясельле”	“Наша Ніва” 1913, № 131 , С. 3 [143]
	12. Быть участником праздника	А цяпер давайце гуляць іх прымацкія заручыны, а нашы – прымацкія разлучыны!	Я. Купала “Прымакі” [144]
		Не адну віна бочку князь кончыў, пачаў: Шлюб-вяселле ўсе княжны гулялі	Я. Купала “Курган” [144]

Таблица 1 (продолжение)
Результаты анализа представления об истре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
Гуляць	13. Переливаться разными цветами, светиться	Вясёлка гуляе, Сягоння нядзеля	Я. Купала “Нядзеля” [144]
		Ва ўсіх ішчасце на твары вясёлкай гуляе Ды ахвоціць да працы	Я. Купала “Засвяціла цяпло...” [144]
		14. Свистеть (перен.)	Я. Купала “Дзе ты, хмелю, зімаваў?...” [144]
		15. Жать (перен.)	Я. Купала “Пятровы час” [144]
	16. Дружить (перен.)	Хацеў бы, каб воля Гуляла са мной, Каб сонейка грэла, Як грэе вясной	Я. Купала “3 песень нядолі” [144]
Гуляшчы	Разгульный	Ой, чаго ты спадзяваўся Ад свету, Як з’явіўся на зямельку На гэту? Ці карчомкі тасей п’янай, Гуляшчай, Ці цямінкі акаванай, Лядашчай?	Я. Купала “3 песень беззямельнага” [144]

Таблица 1 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
Гуляючы	Забавляясь	Часта дзеці, гуляючы, адкрываюць такія рэчы, ў каторых многа карысці	“Наша Ніва” 190125, № 7, С. 4 [143]
		Калі конь падышоў да Аўдакіма і, гуляючы, ухапў зубамі за плячо кашулі, Аўдакім дзіка крыкнуў...	Язэп Шпэт “Чары” “Наша Ніва” 1914, № 9, С. 3 [143]
		За гадзін шэсць прыходжу ізноў і находжу іх ешчэ гуляючы	“Наша Ніва” 1913, № 9, С. 3 [143]
		Я буду маліцца да яснага сонейка, Няшчасных зімой саграваць сірацін, Прыветна па збожжных гуляючы гонейках...	Я. Купала “Мая малітва” [144]
		Штогод вясну бачым, Гуляючы ў полі, Дый вясны на сэрцы Не знаў я ніколі	Я. Купала “З асенніх напеваў” [144]
Гульма гуляць	Понапрасну тратить время, бездельничать	Канюх адзін толькі не робіць нічога, Ён гульма гуляе, к рабоце не йдзе	Я. Купала “Канюх” [144]
Гуляны	Использованный в игре	Гуляная калода карт	[160]

Таблица 2

Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
<i>Ігра</i>	<i>Старажытныя значэнні:</i> Гульня, забава, пацеха	Имели они игру бытии животь нашъ	(Скорина) [142]
		На непотребные речи траты безмерные вѣдуть. Иншыи на собаки накладаеть, иншыи на шаты непотребное будованье, иншыи на шаты збыточные, иншыи на пианство, або на строе... або на игрю	(Будны) [45]
		Отложѣть бесовская дѣла, игры и плясания	[45]
	1. Ритуальные язычакія песні, танцы, гульні. Занятак з мэтай забавы, адпачынку, звычайна заснаваны на пэўных умовах	Игрѣ тѣхъ позычаемъ для... часу скоротанья.	[45]
		О играх косточных какъ им заповедати...	[45]

Таблица 2 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
<i>Ігра</i>	Турнір, паядынак	Съ копыми не было ледво сто и колькодесять чоловѣк, которые тутъ прїѣхали для окрасы, для игры и гонитовъ	[45]
	(Перан.) Справа, гаворка	...паметаючы на то, же в той битве в их маелность, панство и в здоролее игра шла	[45]
		Вышла есть противъ ему дщера его	[45]
		единороженная съ бубны и съ играми.	(Скарына) [142]
	Музычны інструмент	...рад играти во вси игры и в гоусли речи его легкы	[45]
	(Перан.) Насмешка Блізкія па значэннях: <i>ігрыско, ігрыско</i>	Найграванье, шидарство, насмѣванье, оуцпыпливость, або игра...	[45]

Таблица 2 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
<i>Ігра</i>	Сучасныя значэнні: Выкананне музычнага твора на якім-небудзь інструменце	Чуваць ігру на скрыпцы. ... а ты тут адна з сваімі малымі і гэтым няшчасным музыкам, што ігрой сваёй да слёз толькі даводзіць...	(Я. Купала Прымакі) [145]
	Выкананне сцэнічнай ролі	Ігра артыстаў была добрая, або скарэй добрае старанне, каб добра сыграць	(Я. Купала Раскіданае гняздо) [145]
	Толькі мн. Вечарынка, гулянка	Узносілі муры, Каб княжыці ў мурах; Ад зоркі да зары Купаліся ў іграх	(Я. Купала У хорамах) [145]

Таблица 2 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
<i>Игра́нье</i> <i>Игра́ние</i> суч. – <i>ігра́нне</i>	<i>Старажытныя значэнні:</i> 1. Гульня, забава, пацеха	Только того игранья могло быть межи ними на годину	[45]
	2. Игра на музыкальным інструменце	Пя́ніе, пьснка, игра́нье на інструментъ... ... урадь по такъ многіхъ опытахъ,	[45]
	Занятася з мэтай адпачынку, забавы	доходахъ оболонки и играня въ кости и по варыацыи мовы ихъ, сказали ихъ на муку	[45]
	<i>Сучаснае значэнне:</i> Выконванне чаго-небудзь на музыкальным інструменце	Як панеслі Бандароўну На вечна хаванне – Загадаў [пан Пагоцкі] іграць музыкам Сумнае ігра́нне	(Я. Купала Бандароўна) [145]

Таблица 2 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
<i>Играць,</i> <i>Іграць</i> суч. – <i>Ігрок</i>	<i>Старажытныя значэнні:</i> 1. Той, хто іграе на якім-небудзь музычным інструменце	... наделал есць царь... и гуслей и смытцевъ играчемъ своимъ	(Скорина) [145]
	Спявак	... Спѣваки, або играчѣ на голоса спѣваючій...	[45]
	2. Гулец (аб аматары азартных гульняў) Той, хто прымае ўдзел у турніры, проціборстве – ігрэць <i>Сучасныя значэнні:</i> Такія ж	Крадуть костыри и вси играчи, которіи костками або картами, або чимъ инымъ маетности чужіе втнимають	(Будны) [45]

Таблица 2 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
<i>Ігрышце</i> <i>Ігрышце</i> суч. – <i>Ігрышча</i> <i>Ўгрышча</i> <i>Ігрышчы</i>	<i>Старажытныя значэнні:</i> 1. Відовішча, турнір, проціборства, якія разлічаны на многіх глядачоў	... близко церкви софии... игрища посполитые были	[45]
	2. Святкаванне з гульнямі, песнямі, танцамі як рытуальныя язычакі абрад	... познал диавольские игрища... ... и на видоках и игрищах поганских не бывал	[45]
	3. Пасмешышча, прадмет насмешкі	Поставил мя... игришом перед нимъ быхъ	[45]
	Намешка	... и насмешки и игрища з них строивъ также казал ихъ мордоват и забиват вездъ.	[45]

Таблица 2 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
<i>Ігрышце</i> <i>Ігрыце</i> суч. – <i>Ігрышча</i> <i>Ўгрышча</i> <i>Ігрышчы</i>	Сучаснае значэнне: Збор моладзі для гульніаў, танцаў і іншых забаў; вечарынка з пітвам, частаннем	Прыехала ж панна на плач, не на йгрышча, Убачыла з пуні адно папалішча	(Я. Купала Адплата кахання) [145]
		Шум і гоман навакол, як на тым ігрышчы, А лапаты рэжуць дол, А сякера свішча	(Я. Купала Над ракою Арэсай) [145]
		Ігрышчы налажваюцца амаль кожны дзень да шостага студзеня, дзе моладзь танцавала і пела калядныя песні	(А. Пшчолка [50])
		Канец ігрышча амаль заўсёды бывае сумны: азарт разгараецца, перап’юныя хлопцы часцяком пачынаюць бойку	(П. Дземідовіч [50])
		Звала Купала Іллю на йгрышча, то-то-то: - Халзі, Іллішча, ка мне на йгрышча, то-то- то...	(Купальская песня)

Таблица 2 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
<i>Іграшка</i> суч. – <i>Ігрушка</i>	Гульня, забава, пацеха	Што... будучы ещэ вь дэтинствъ, место іграшки зь ынымы дэтьмі... крестилъ оныє дети водою	[45]
		Ігрушка-мінушка: сёння ест, а заўтра – няма	[5]
		Ігрушка-мінушка, летца мінешца, а ў вочы трэба глядзеца	[5]
<i>Ігры</i> суч. – <i>Іграць</i> , <i>Ўграць</i> , <i>Граць</i> , <i>Граці</i>	Старажытныя значэнні: 1. Іграць на музычным інструменце	Царь повелѣл... в пищахъ играти	[45]
		... пришоу до него играючи жалосно на гусляхъ	[45]
	Веселяцца	Не был ни старъ ни молодъ хто бы не играль а не танцоваль и не веселиль	[45]
		Сьлѣ людѣ ести и пити и встали играти	[45]

Таблица 2 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
<i>Іграты</i> суч. – <i>Іграць,</i> <i>Йграць,</i> <i>Граць,</i> <i>Граці</i>	2. Забаўляцца, пацяшацца	Прарокъ со лъвами играль якобы со агньцами	(Скарына) [142]
	Праводзіць час за якім-небудзь заняткам з мэтай адпачынку, забавы	Играль он со мною въ карты	[45]
		Король позвати его велель, а вн в шахы играль	[45]
		Зъ челядникомъ и хлопцомъ Садовского въ кости играль	[45]
	3. Гуляць, весяліцца, дурэць (пра жывёл)	Лъсы зеленють, быдло играеть, рьки выливають, море оутихаеть...	[45]
	Гучаць, раздавацца	При которого музыка играла	[45]

Таблица 2 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
<i>Іграці</i> суч. – <i>Іграць,</i> <i>Ўграць,</i> <i>Граць,</i> <i>Граці</i>	Сучасныя значэнні: 1. Выконваць што-небудзь на музычным інструменце	Скончу скрыпачку - ... і пачну сабе іграць	(Я. Купала Раскіданае гняздо) [145]
	2. Выконваць якую-небудзь ролю на сцэне	Іграць на акардзе ... аб іншых трудна было падумаць, што гэта іграюць беларусы і па-беларуску са сцэны гавораць	[160] (Я. Купала [145])
	3. Забаўляцца, пацяшацца	Ну, калі ёсць [карты], дык будзем іграць	(Я. Купала Паўлінка) [145]
	4. перан. Тварыць, ствараць	Славу паэтаў разносяць па свеце, Вянкі ўскладаюць і звоняць пахваляй, Я ж ціха йграю, хто ж ціхіх прымеце?	(Я. Купала Я не паэта) [145]

Таблица 2 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
<i>Іграці</i> суч. – <i>Іграць,</i> <i>йграць,</i> <i>Граць,</i> <i>Граці</i>	1. перан. Пералпацаца колерамі, ззяць, блішчаць, быць у руху, змяняцца	У буйным лузе ззяюць, граюць Кветкі, мошкі, матылькі	(Я. Купала Летам) [145]
	2. перан. Быць у бадзерым, узбуджаным стане (пра пачуцці, уяўленні)	Усмешка іграе на твары Казацкае грае сэрца Кроў іграе	[160] (Я. Купала Думка) [145] [160]
	3. перан. Гулзець, шумець	Свішчуць, граюць паравозы, Аж чутно ў Загаллі	(Я. Купала Над ракою арэсай) [145]
		Хай паслухаю яшчэ раз, Як мора іграе, Як дзяўчына пад вярбою Грыцца заспявае	(Я. Купала Майстры зямлі) [145]

Таблица 2 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (белорусский язык)

Слово	Значение	Примеры	Источники
<i>Іграці</i> суч. – <i>Іграць,</i> <i>Ўграць,</i> <i>Граць,</i> <i>Граці</i>	1. перан. Займацца спекуляцыямі	Іграць на біржы	[160]
	2. перан. Бурна праўляцца	Прынеслі яны сюды з вёскі сваёй, Дзе ўгнала багатае свята...	(Я. Купала Майстры зямлі) [145]
	3. перан. Скаліцца, шчэрыцца	Звяр'ё зубамі ўгнала ўночы, Днём выла ў небе груганьне	(Я. Купала Прарок) [145]
	4. перан. Гнявіць, нерваваць каго-небудзь	Іграць на нервах	[160]
	<i>Прыклады прыказак і прымавак:</i>	Я ўграю, як знаю, а ты скажы, як хочаш Выйграў, як Заблоцкі на мыле І скача, і грае, толькі есці не мае Дудар і дудару дармо граць не будзе Хто грае ў карты, таму лоб абдарты	

Значение игры для *русского* человека трудно переоценить. «Отнимите у русского его родную поэзию, уничтожьте в нем веселый разгул, лишите его игр и вы тогда не найдете в нем следов народности, творчества и веселия» [104, с. 15]. Поэтому слова «игра» и «играть» появились в языке очень рано и имеют чрезвычайно много определений. Представим историю возникновения слова «игра», его основные значения и случаи употребления, которые ранее были характерны для языка.

В культуре Древней Руси игра является символом жизни, наслаждения «тела» своим существованием. Поэтому первые значения корня «игр» в древнеславянском языке связаны с понятием «потеха», «радость» (*производные*: и'грища – народные сходбища для забавы и увеселения; игральщик – тот, кто тешится; игорничать – шутить). При этом «игра» в ее исходном понимании ассоциировалась с обрядовой сферой и имела глубокий философский смысл. Она отделялась в народном сознании от бессмысленного и безудержного веселья, буйства, переходящего в бездонную тоску, которое определялось словом «гулять» (загулять, уйти в загул, гульба). Значение «игра – потеха, радость» прошло эволюцию от языческого выражения телесной жизни и христианской трансформации в мирское развлечение до современного определения игры как деятельности, совершаемой ради удовольствия. Социальное расслоение общества обусловило противопоставление игры продуктивному времяпрепровождению. Она стала восприниматься как «занятие от скуки и безделья», приобрела смысл бесцельного, ленивого действия. Игра соединилось со словом «забава», древнерусское значение которого – задерживаться, медлить, мешкать («забавька» – задержка, помеха; «забавляться» – иметь помехи; «забавуша» – мешковатый, вялый, ленивый человек).

Присущее людям желание показать себя с наилучшей стороны, выйти победителем привело к тому, что словом «игра» стали определять азартную деятельность. Данное значение корня появилось очень рано. В древнерусском языке место азартных игр называлось «игрушка» (встречается в летописях об

убийстве Осея, «кормилича» великого князя, в «игрушке» на третий день святок). Словосочетание «игорный дом» присутствует в словарях с конца восемнадцатого века (*производные*: игорный, игорочный – служащий для игры (игорные карты, игорные правила); игральный – к известной игре относящийся (игральные карты, игральные кости); играные карты (подержанные); игрок (игрочек, игрочишка, игрочина, игрочица, игрочица) – пристрастный к игре, картежник, занимающийся этим делом как промыслом; игрощичий – свойственный отъявленному игроку, картежнику; игришка – плохая игра, плохая сдача; игрища – игра (в карты), обещающая выигрывать).

Воплощением древнерусского веселья было скоморошество. Примерно до XVII в. «игра» скоморохов не знала ограничений: они уводили людей от тягот повседневности в мир карнавальная вольности. Не менее важным явлением было юродство – олицетворение трагизма. Гротескная игра юродивых в униженность и самобичевание была призвана обратить людей к христианскому идеалу кротости. На наш взгляд, существование скоморохов и юродивых определило значение слова «игра» как театрального исполнения роли. (Игрище – всякое представление, лицедейство в театре, в балагане; игратель – актер, лицедей; игрец – шут, скоморох, потешник на показ; игральница – плясунья, плясая на показ, скоморошка).

Практически любой праздник на Руси сопровождался пением или игрой на музыкальных инструментах. Корень «игр» начал использоваться для обозначения процесса производства звуков, исполнения музыкального произведения (*производные*: игрец – песенник; игровые песни – песни, по которым играют, то есть исполняют то, что поют; игровые пальцы – длинные, гибкие, беглые, подходящие для игры на музыкальном инструменте; игральная грамота – ноты).

Дохристианским игрищам русских была свойственна сексуальная свобода, которая не считалась безнравственной, – все, что способствовало продолжению жизни, не могло осуждаться [123]. В языке эти любовно-

эротические обряды были обозначены словом «игра», отношение к которой в Древней Руси также было очень серьезным. Постепенное уничтожение церковью языческой праздничной обрядности, секуляризация и рационализация культурной жизни в последующие эпохи привели к тому, что понимание игры как некой «ритуальной» эротики упростилось, лишилось своего сакрального смысла. Игра стала обозначать кокетство, деятельность по привлечению внимания, сопровождающуюся двусмысленными шутками, намеками; она соединилась со словом «секс» – игры в постели (*производные*: игрун, игрунок, игруша, игрунья, игрунишка, игрунчишка – тот, кто заигрывает; игрилива – кокетлива; игроватый – кокетливый).

Традиционно жизнедеятельность русского человека напрямую зависела от аграрного цикла, круговорота времен года. Природные силы одушевлялись и обожествлялись, и изменения в их состоянии стали называться игрой, которая, как отмечалось выше, сама по себе означала в древнерусском мировоззрении бытие, существование тела. (*Например*: волна играет, плещется; море играет, волнуется; сполохи огня играют; игра ветра).

Русские издревле осознавали особый характер игры, противопоставляли ее обычной деятельности. В языке это отразилось в значении слова «игра» – случайность, отклонение от обычного хода вещей, общепринятых норм. (Игра случая. Игра судьбы). Игра соединялась со сферой мифического, непознанного, пугающего (игрец – нечистый, злой дух, домовый). Именно это значение объясняет существование в современном русском языке определения «игрец» – припадок болезни, при которой кричат «дикими» голосами.

Богатый русский язык всегда давал возможность людям найти меткие высказывания для выражения своих мыслей. Со временем остроты или шутки, основанные на однозвучности или двусмысленности слов, стали настоящим искусством и получили название «игра слов».

Проанализировав значения слова «игра» и соответствующего ему глагола в русском языке с позиций исторического подхода, следует обратиться к

изучению возможных путей развития языкового сознания русских. Что понимают под «игрой» молодые люди, которые в ближайшие десятилетия будут определять духовную и материальную жизнь общества? [131]

В «Русском ассоциативном словаре» [131], [132] приводится сто двенадцать реакций на слово «игра», из которых шестьдесят четыре являются единичными. Наиболее типичные ассоциации: слов (шесть); в прятки (четыре); карты, теннис, футбол (по три). Что касается единичных реакций, то самое большое их количество (четырнадцать) связано с пониманием игры как занятия спортом; восемь реакций соответствуют значению игры как азартной деятельности; по три реакции относятся к эротическому смыслу (в любовь, в секс, в чувства) и к выраженной в языковом сознании связи игры и опасности (опасная, со смертью, не на жизнь). Игра ассоциируется со специфической деятельностью детей на удивление редко (две реакции: детей, ребенок). Наименьшее число реакций связано со значением «заниматься музыкой».

Слово «игрок» прежде всего ассоциируется молодыми русскими со значением «человек, играющий в азартные игры» (шестьдесят одна реакция из ста одиннадцати: в карты, азарт, азартный, казино, карточный, шулер и т.д.). Следующее по количеству ассоциаций (двадцать три из ста одиннадцати) значение – «человек, занимающийся спортом». Одиночная реакция связывает «игрока» с болезнью (гипертоник).

В словаре используются стимулы «игра» и «игры», и реакции респондентов на них различны. Единственное сходство заключается в том, что наибольшее количество ассоциаций связано со спортом. На втором месте стоит значение «азартная деятельность» (семнадцать ассоциаций), а у слова «игры» – специфическая деятельность в детстве (восемнадцать ассоциаций). «Игру» и «эротику» связывают три реакции, а «игры» и «эротику» – двенадцать. Количество ассоциаций на стимул «игра» как на опасность, болезнь равняется трем, а у стимула «игры» – семи. Единичная реакция соединяет «игры» со значением «веселые движения» при одушевлении природных явлений [132]

(см. таблицу 3).

Итак, слово «игра» появилось в русском языке очень давно. В традиционном русском обществе именно в процессе игры происходило совершенствование человека. Праздники и игры выступали механизмом принуждения, давления на индивида с целью формирования у него социально приемлемых норм и стратегий поведения [104, с. 17]. Сегодня молодые люди прежде всего связывают игру со спортом. А спорт – это не что иное, как деятельность, требующая подготовки и ограниченная правилами.

Таким образом, игра для русского – «дело серьезное». Это возможность проявить свои лучшие качества, добиться результатов, общаться. Для того чтобы практическая реализация игровой модели обучения в русской национальной школе была наиболее эффективной, необходимо учитывать следующее: игры и игровые приемы должны содержать элементы соревнования, удовлетворять присущий русским азарт; предпочтительно, чтобы у каждой игры были правила, определяющие примерную модель поведения участников.

Таблица 3

Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (русский язык)

Значение	Сущность	Особенности	Примеры
1. Деятельность нетрудового характера, противопоставлен ная «продуктивному времени» «проповедни- ческому»	В этом значении слово «игра» обозначает «заниматься чем-либо для забавы, от скуки, безделья». На первом месте в определении стоит слово «забава», которое сейчас воспринимается как эквивалент развлечения. Современному значению предшествовало значение «задерживаться, медлить, мешкать» (Древнерусское «забавька» - задержка, помехи; «забавляться» – иметь помехи. «Забавуша» (бавуша) – мешковатый, вялый человек). Когда в языке «игра» противопоставляется «труду», она понимается как бесцельное проведение времени. В этом случае «играть» соединяется с первой группой значений слова «гулять»: 1) умеренно и приятно проводить время без необходимости выполнять рутинную работу; 2) отдыхать от работы (прогул, отгул, (прост.) гулять отпуск); 3) прохаживаться не торопясь	• Отсутствие цели • Удовольствие от самой деятельности Основное побуждение: безделье	Игра игрою, а дело делом Играть не устать, не ушло бы дело Не играла ворона, вверх летучи, а на низ летучи, играть некогда То не игра, что взаправду пошла Играть не работать Это ему не работа, а игрушка

Таблица 3 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (русский язык)

Значение	Сущность	Особенности	Примеры
2. Деятельность, совершаемая ради развлечения, «потехи»	Определение соответствует первым значениям корня в древнерусском и древнеславянском языках. (Игра, игра; игральный, игрный – шутка; шуточный). Одно из значений слова «игрушка» - насмешка. Позже появилось наречие «игрушкою», означавшее «в насмешку», «в шутку» Производные: Игры, игрища – народные сборища, сходбища для забавы, увеселения Игральщик – тот, кто веселится, забавляется Игрушка – вещь, сделанная для забавы или потехи	- Цель – приятно провести время - Положительные эмоции (радость, веселье, наслаждение) - Основное побуждение: желание развлечься	Игра хмель любит Дети со мною играли в саду, бегали, резвились Играть в горелки, в мяч Играет, как кошка с мышкой Старый хочет спать, а молодой играть

Таблица 3 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (русский язык)

Значение	Сущность	Особенности	Примеры
2. Деятельность, совершаемая ради развлечения, «потехи»	Игорничать – шутить, забавляться В таком понимании близко второй группе значений слова «гулять» - безудержно веселиться, радоваться жизни, с песнями, плясками, а зачастую пьянкой и драками. Восходит к предполагаемому древнерусскому значению «шуметь». (Народные гуляния, загулять, уйти в загул). Специфическое отличие корней заключается в том, что «играть» в этом значении имеет положительный оттенок, а в слове «гулять» содержится отсутствие границ, буйство, веселье, переходящее в бездонную тоску, употребление алкоголя. «Игра» в этом значении близка слову «веселье» - радость, утеха, удовольствие, потеха, смех Производные: веселонравный, веселотворный, веселомудрый, веселодружный (устар.)	• Цель – приятно провести время • Положительные эмоции (радость, веселье, наслаждение) - Основное побуждение: желание развлечься	Сердце весело выиграло Пусть народ гуляет Большой гульбы-то не было Ой да загулял, загулял парнишка, парень молодой Кошке игрушки, а мышке слезки Игрушки да смешки, шутки да потешки

Таблица 3 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (русский язык)

Значение	Сущность	Особенности	Примеры
3. Занятие, которому посвящают время из чувства азарта, желания победить соперника или ради наживы	Данное значение корня является одним из первых. В древнерусском языке место азартных игр называлось «игрушка» (встречается в летописях об убийстве Осея, «кормилича» великого князя, в «игрушке» на третий день святок). Словосочетание «игорный дом» появилось в словарях в конце восемнадцатого века	• Строгие правила • Обязательное наличие специальных средств - Отрицательные эмоции (страх потратить деньги, желание победить «любой ценой», азарт и т.д.)	Играть на деньги Мы играем ничем (не на деньги) Играть в вист до первого обмороку. Играть на молоко (в долг) Играть на Демидов счет (не на деньги) Играй, да не отыграешься Рад бы играть, да тузы (короли) не идут Играть, так не воровать (не обманывать)

Таблица 3 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (русский язык)

Значение	Сущность	Особенности	Примеры
3. Занятие, которому посвящают время из чувства азарта, желания победить соперника или ради наживы	Производные: Игорный, игорочный – служащий для игры (игорные карты, игорные правила, игорный дом) Игральный – к известной игре относящийся (игральные карты, игральные кости) Игранные карты (подержанные) Игрок (игрочек, игрочишка, игрочина, игрочица, игрочица) – пристрастный к игре, картежник, занимающийся этим делом как промыслом Игрощикий – свойственный отъявленному игроку, картежнику Игришка – плохая игра, плохая сдача Игрища – игра (в карты), обещающая выигрыш	• Строгие правила • Обязательное наличие специальных средств - Отрицательные эмоции (страх потеть, деньги, желание победить) «любой ценой», азарт и т.д.)	Играй, да не обыгрывай и не отыгрывайся, чтобы не проиграться Отыгрался шутками Разыгрывать лотерею Распроигрался впуск Игра в бильярд, в кости, в карты, в дурачка, в вист Ко мне пришла хорошая игра (хорошие карты) Моя игра лучше, надеюсь обыграть

Таблица 3 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (русский язык)

Значение	Сущность	Особенности	Примеры
3. Занятие, которому посвящают время из чувства азарта, желания победить соперника или ради наживы	Производные: Игорный, игорочный – служащий для игры (игорные карты, игорные правила, игорный дом) Игральный – к известной игре относящийся (игральные карты, игральные кости) Игранные карты (подержанные) Игрок (игрочек, игрочишка, игрочина, игрочица, игрочица) – пристрастный к игре, картежник, занимающийся этим делом как промыслом Игрощикий – свойственный отъявленному игроку, картежнику Игришка – плохая игра, плохая сдача Игрища – игра (в карты), обещающая выигрыш	• Строгие правила • Обязательное наличие специальных средств - Отрицательные эмоции (страх потеть деньги, желание победить «любой ценой», азарт и т.д.)	Эта игра не в игру (не считается) На нем шесть игр (проиграл шесть раз) Игра расчетом красна Игра не доведет до добра Одна игра не потеха (не выиграш) Игрок кум вору Не по-игреcci сыграно, что с туза пойдено Какова игра, таков и выигрыш

Таблица 3 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (русский язык)

Значение	Сущность	Особенности	Примеры
4. <i>Театральное представление</i>	В этом значении «игра» обозначает сценическое исполнение роли Производные: Игрище – всякое представление, лицедейство в театре, в балагане Игратель – актер, лицедей Игрец – шут, скоморох, потешник на показ Игральница – плясунья, плясая на показ, скоморошка	• Обязательно наличие ролей • Присутствие зрителей • Текст Основное побуждение – воплощение образа	Ныне играют «Горе от ума» Он хорошо играет простаков Сыграть бы комедию. Игра актера Игра лицедея Не заучив, не разыграешь роль Поразыграйте наперед Игра его выше всякой похвалы

Таблица 3 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (русский язык)

Значение	Сущность	Особенности	Примеры
5. Процесс производства звуков (пение, игра на музыкальных инструментах)	В этом значении «играть» обозначает издавать или извлекать музыкальные звуки, исполнять музыкальное произведение, петь. Также, характеристика действий играющего относительно качества этого дела, степени умения Производные: Игровые песни – песни, по которым играют (исполняют то, что поют) Игровые пальцы – длинные, гибкие, беглые, подходящие для игры на музыкальном инструменте Игральная грамота – ноты Игрец – песенник	- Потребность в сформированности специальных навыков - Наличие цели Основное побуждение – эстетическое наслаждение	Скрипка или флейта дурно играет Песни играть Играешь ли ты на скрипке? Что играешь? Вступление (увертюру) оперы «Дон Жуан» Песню играть не поле орать Тогда пляши, когда играют Музыка заиграла Поиграй на скрипке, подыгрывай на гитаре

Таблица 3 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (русский язык)

Значение	Сущность	Особенности	Примеры
6. <i>Кокетство</i>	Игра в данном значении понимается как деятельность по привлечению внимания, сопровождаемая двусмысленными шутками, намеками, иногда вызывающим поведением. Также соотносится с сексом (любовные игры, игры в постели) Производные: Игрун, игрунок, игруша, игрунья, игрунишка, игрунчишка – тот, кто заигрывает Игрилива – кокетлива	Основное побуждение – эмоциональная и физиологическая потребность в партнере	Не заигрывай с нею Ладушка ревнивый, не будь игрилива! Парень игроват, да на деле плоховат Любовные игры
7. <i>Понятие, противопоставленное понятию «обычное»</i>	Под словом «игра» здесь понимается случайность, уклонение от обычного хода вещей, общепринятых норм	Свобода	Игра случая Игра судьбы Игра природы

Таблица 3 (продолжение)
Результаты анализа представления об игре, выраженного в языковом сознании (русский язык)

Значение	Сущность	Особенности	Примеры
8. Движения (в живой и неживой природе)	«Игрой» в языке называются резкие и быстрые движения или, наоборот, плавные, сменяющиеся друг друга	Одушевление природы	Волна играет, плещется Брага играет, бродит, пенится Сполохи играют Солнышко играет, мелькает Игра напитков Игристое вино Игра красок Море играет Игра ветра
9. Каламбур	В этом случае под игрой понимается острота или шутка, основанная на однозначности или двусмысленности слов	Внимание к звукам	Игра слов Языковая игра
10. Зло, болезнь (игрец)	Словом «игрец» называют нечистый, злой дух, домового; а также паралич ног или крестца и припадок болезни, при которой кричат «дикиими» голосами		

В немецком языке есть несколько корней для обозначения понятий «игра», «играть». Их анализ приведен в работе Й. Хейзинги «Homo Ludens»: «готский «laikan» означал «прыгать», верхненемецкий «leich» – оживленное ритмическое движение, англосаксонский «lacan» – колыхаться, качаться. В современном немецком языке слово «Leich» соответствует театрализованному действию, театральному представлению. Корень «spel» в языках немецкой группы имеет как значение существительного, так и значение глагола, иными словами, немцы выделяют игровую деятельность (spelen) из общего понятия деятельности (doen). С корнем «spel» связывается и поведение, выходящее за рамки социальной нормы (Speelkind – внебрачный ребенок). Восходит «spelen» к древнегерманскому слову «spilān», которое означало легкое, плавное движение, наподобие качания маятника, доставлявшее при этом большое удовольствие» [166, с. 70]. «Spielmann» – странствующий актёр и музыкант в средние века. Шпильманы исполняли собственные песни при дворах феодалов, на ярмарках, улицах и площадях, культивировали и распространяли искусство миннезанга. В XIII в. Вена была местом сбора шпильманов, которые нанимались в качестве придворных шутов. Современное немецкое слово «Spelman» – «музыкант» созвучно старонемецкому значению корня – «быстрое, ловкое, упорядоченное движение рук». Корень «Plegen» указывает на игру и на понятия «состязание», «вызов», «опасность». Кроме того, во всех германских языках слово, выражающее игру, также означает и серьезную вооруженную схватку [21].

Наличие разных корней в языке для обозначения игры свидетельствует о том, что в немецкой культуре это понятие утвердилось очень рано и занимало важное место. Язык не обобщает все формы игры в одном термине. Игра воспринимается как особый вид деятельности, приносящий наслаждение и свободу. С одной стороны, игра неразрывно связывается с красотой: внешне красивые и внутренне гармоничные движения, мастерство; с другой – ассоциируется с порядком и правилами (в этом значении соединяется с понятием «соревнование»).

3. Бытие игры в культуре и традиционном воспитании

В белорусской традиции существует большое количество игр (М. Гарэцкі: «Ад маленства, як на ногі станець, колькі розных гульняў і перагуляець беларус! І ці мае яшчэ хоць адзін народ на зямлі столькі гульняў і жартаў, як беларус?»). Многие белорусские игры имеют общеславянские корни, многие связаны с белорусскими народными традициями, обрядами и верованиями. Большинство народных игр белорусов построено на основе ролевых игр, которые предусматривают не только исполнение роли, но и активную жизненную позицию участника при выборе логики поведения.

Роль и место игры в русской культуре уже были частично раскрыты при отражении лексико-семантического анализа. В дополнение приведем несколько особенностей, характерных для бытия игры в жизни русского человека.

1. Уважительное отношение к «краснобаям», «балагурам», скоморошеству во время игры и пренебрежительное – после.
2. Ярко выраженный «гендерно окрашенный» тип поведения в играх.
3. Соревновательность и азарт.
4. Широкая представленность темы «изобилия» (особенно на народных ярмарках и гуляниях).
5. Богатейший предметно-вещевой мир русской игры.
6. Связь с ритуальным сексуальным и эротическим поведением, ситуациями перехода (во «взрослость», в замужество, в потусторонний мир) [104], [123].

Социализация ребенка в традиционном русском крестьянском обществе проходила в совместном труде со взрослыми. Игра в этом процессе занимала подчиненную, но очень важную роль [104, с. 71]. Общение с ребенком младшего возраста происходило в форме пестушек и потешек. Благодаря им формировалось умение соотносить реальные предметы или действия с их названиями. Участие подростков в игре взрослой молодежи зависело не столько от возраста, сколько от качеств личности. Обычно вхождение в

компанию старших происходило постепенно: сначала младшие наблюдали за игрой старших, выполняли поручения, потом их принимали на вспомогательные роли, затем включали в игру на равных. Игра со старшими поднимала престиж подростка среди сверстников. Эротически окрашенные игры резко разграничивались с детскими забавами. В настольные игры с костями животных, азартные игры в карты, в пасхальные игры с яйцами во многих местностях России разрешалось играть только взрослым мужчинам. Функции взаимодействия представителей разных возрастных групп выполняли подвижные круговые и спортивные игры, в которых детям доставались подсобные роли.

В *немецкой культуре* первые игры-мистерии были основаны на религиозном материале. Они использовались для укрепления веры, ведь «сцены из Священного писания, становясь зрелищем, воспринимались не только разумом, но и сердцем» [74, с. 9]. К XIII в. рождественские и пасхальные игры настолько полюбились народу, что произошел переход их языка с латыни на немецкий и появились национальные костюмы. Уже эти первые игры отличались символичностью, «приподнятостью, торжественностью, величественностью... Импровизация... не допускалась» [74, с. 11]. Вначале роли исполняли священники, затем стали участвовать наемные комедианты, бродячие актеры, мимы. Их проникновение в церковь было «чревато серьезными последствиями – шутка, вольность, сочная народная речь теснили религиозное действо» [74, с. 9]. «Мимы и шуты христианской эпохи либо «рождались» на паперти, либо допускались туда по мере надобности с улицы, прежде чем под давлением стихии игры театр не покинул церковь, выплеснувшись на городские площади» [74, с. 6]. Наибольшее внимание в средневековых немецких религиозных играх уделялось изображению душевного потрясения христианина, переходу от печали к ликованию при получении благой вести. Немецкой игровой культуре была свойственна мистерия – «выражение мира и мировоззрения средневекового человека с его

особым, мрачным и одновременно возвышенным драматизмом веры. Если карнавал – олицетворение свободы, короткого забвения христианского долга, то мистерия – олицетворение прочных и стойких духовно-религиозных уз, наполненности жизни человека Христом...» [74, с. 46].

Таким образом, бытие игры в немецкой традиционной культуре отличается театральностью, эстетизмом, обращенностью к чувствам и душе, нежели к развлечениям плоти.

Понятие «игра» широко анализировалось в немецкой философской и психолого-педагогической литературе. В семнадцатом из «Писем об эстетическом воспитании человека» Ф. Шиллер пишет о совершенстве. Оно, по Шиллеру, заключается в гармонии всех сил человека; нарушение гармонии вызывает состояние «напряжения» или «ослабления». Только одно способно восстановить «в напряженном человеке гармонию, а в ослабленном – энергию...», только красота делает человека «законченным в самом себе целым» [113, с. 275]. Красота есть объект побуждения к игре, так как игра – это «все то, что ни есть ни объективно, ни субъективно случайно, но в то же время не включает в себе ни внутреннего, ни внешнего принуждения» [21, с. 12]. Игра – это свободная деятельность всех творческих сил и способностей человека, а порождаемый игрой продукт – «видимость», нечто идеальное (в сравнении с жизнью) и реальное (в сравнении с продукцией чистого воображения) [113, с. 278]. Если нет видимости, нет игры; если видимость не осознается, игры тоже нет. Красота как объект стремления к эстетической игре и «видимость» жизни в художественном образе, порождаемая игрой, представляет, по Шиллеру, единственный путь к преодолению трагического разрыва человеческой природы и ее незавершенности.

По мнению В. Вундта, игра неразрывно связана с трудом; но в то время как труд направлен на полезную цель, игра превращает сам процесс деятельности в наслаждение. Стремление к наслаждению является источником игры.

Важнейшее значение игры для развития человека подчеркивал в своей

теории «упражнения» К. Гроос. Игра, согласно Гроосу, не является наследственно обусловленным воспроизведением стереотипов поведения, а наоборот, направлена в будущее и служит механизмом подготовки организма к жизненным испытаниям. Каждое живое существо обладает унаследованными predispositionами, которые придают целесообразность его поведению. Человеческая жизнь состоит из сложных задач и врожденных реакций недостаточно для их решения. Кроме того, человеку присущи два стремления: импульсивное стремление к деятельности, проявляющееся с особенной силой в период детства, и стремление к подражанию. Там, где развивающийся индивидум из собственного внутреннего побуждения, безо всякой внешней цели проявляет, укрепляет и развивает свои наклонности, возникает игра. Основным смыслом игры, по Гроосу, состоит в том, чтобы вести нас от унаследованной природы человека к приобретаемой его природе [21]. При этом, цель детства – дать время для игры, т. е. для приобретения приспособлений, необходимых для жизни, но не развивающихся непосредственно из врожденных реакций. Гроос подчеркивает, что «никакого «общего влечения» к игре не существует и что игра, напротив, сама является только своеобразным способом проявления различных инстинктов и влечений».

В концепции игры В. Штерна сталкиваются различные подходы к анализу проблемы. С позиций биологического (или, по определению Штерна, «телеологического») подхода игра «есть инстинктивное самообразование развивающихся задатков, бессознательное предварительное упражнение будущих серьезных функций». По Штерну, различные умения и способности жизненно необходимы человеку в разное время. К каждому из них существуют внутренние расположения, психическое пробуждение которых не соотнобразуется со сроком действительной надобности. В связи с преждевременным возникновением внутренних расположений инстинктивно устанавливаются направления деятельности, которые показывают вектор стремлений человека и находят выражение в игре. Таким образом, каждая игра – это заря серьезного

инстинкта. В то же время, игру Штерн определяет как особый инстинкт, к которому человек испытывает непреодолимое внутреннее стремление. Описывая игру «со стороны сознания», В. Штерн называет ее свободной, являющейся самоцелью деятельностью. Большое внимание он уделяет проявлению в игре фантазии. Образность в фантазии есть результат внутренней переработки, следовательно, в фантастическом представлении человек освобождается от непосредственной связанности с внешним миром [21].

Игру как упражнение, необходимое несозревшим способностям, определял К. Бюлер. Он выделял два основных механизма игры. Первичным, по К. Бюлеру, является «функциональное удовольствие». Суть этого механизма заключается в следующем: природе необходима дрессировка молодежи, а для этого требуется богатство деятельностей и движений, поэтому природа наделила удовольствием саму деятельность, другими словами, деятельность независимо от результата превратилась в источник радости. «Деятельность, которая снабжена функциональным удовольствием и непосредственно им или ради него поддерживается, мы назовем игрой, независимо оттого, что она кроме того делает и в какой целесообразной связи стоит» [113, с. 84]. Вторым механизмом, управляющим игрой, К. Бюлер называет принцип формы, или стремление к совершенной форме.

Для Гессе игра является высшей формой и квинтэссенцией эстетического опыта. Игра в романе «Игра в бисер» превращена в своего рода богослужение без Бога. «Через бесчисленные «закоулки архива» и лабиринты знаний, ценностей, произведений культуры, через древнейшие духовные практики и восточные учения и мифы, через дзэнские сады и трактаты великих отшельников, музыку Баха и теорию относительности Эйнштейна истинные мастера игры проникают в непостижимые иными способами тайны бытия, испытывая от этого божественное наслаждение, обретая неземной покой преображенной и очищенной души» [44, с. 69].

Согласно теории Х.-Г. Гадамера субъектом игры является не игрок, а сама

игра. Ни поведение, ни деятельность, ни душевное состояние творящего или наслаждающегося не являются игрой. Она есть способ бытия самого произведения искусства. Игра сама играет с играющим, при этом у него создается впечатление риска. Именно в этом риске и состоит для игрока все очарование игры. Он может насладиться свободой решения, которая неотвратно сужается. Граница собственной активности играющего и активности по отношению к нему проходит через сознание играющего [40]. Игровой характер искусства, по Гадамеру, заключается в том, что всякое изображение – это в первую очередь изображение для кого-нибудь. Для играющих игра не подразумевает зрителя. В спектакле игра поднимается до своей «идеальности»: игроки уже не просто исполняют свои роли – они их представляют для зрителя. Полностью же входить в зрелище должен зритель. Другими словами, когда игра становится спектаклем, она ставит зрителя на место играющего.

Таким образом, для немцев «игра» тесно сплетается с категориями «красота», «гармония», «искусство», «эстетика». Игровая деятельность воспринимается как уникальная, приносящая наслаждение и свободу. (С точки зрения избранного нами подхода к анализу теорию К. Грооса можно рассматривать как связь игры и соревнования, что подразумевает подготовку и тренировку).

Итак, лексико-семантический анализ слова «игра» и его производных, анализ основных черт ментального портрета, особенностей бытия игры в народной культуре и традиционном воспитании создает основу для определения этнокультурного имплицитного метасмысла игрового взаимодействия, выделения основных потребностей и ожиданий личности от игрового обучения и удовлетворить их через предъявление требований к видам, содержанию, процессу организации и руководству играми.

1.3 Формирование коммуникативной компетентности как задача педагогического образования

Понятие «коммуникативная компетентность педагога» получило широкое распространение в научной литературе в связи с утверждением компетентностного подхода в образовательной практике во второй половине XX века. В настоящее время не существует общепризнанного определения коммуникативной компетентности педагога и единой трактовки ее структуры. Глубокое осмысление сущности столь сложного понятия невозможно без изучения всех компонентов его структуры в динамике и логике их развития. *Раскрытие связей и отношений между элементами через выделение этапов генезиса с учетом историко-педагогического опыта и современных реалий позволит выявить основные тенденции в развитии проблемы и предложить методологически обоснованное определение коммуникативной компетентности.*

1 этап – накопление опыта и создание предпосылок постановки проблемы эффективного педагогического взаимодействия (3-е тыс. до н. э. – XVI в.)

Школьное обучение в форме бесед учителя с учениками впервые было организовано в Месопотамии около 3-го тыс. до н. э. У детей развивали умение вести диалог с учителем, спорить с ним и со сверстниками и даже общаться с воображаемым объектом. Важность речи учителя подчеркивается в великих трактатах Древнего мира («Бхагавадгита», «Лунь Юй», притчи царя Соломона). Беседа с наставником веками понималась как эффективный способ передачи опыта. Новый подход был предложен Сократом, который обосновал роль педагогической беседы в зарождении истины в сознании ученика [113]. Согласно методу Сократа, учитель должен заранее продумывать организацию общения. Впоследствии Сенека отмечал, что такие беседы следует обогащать наглядными примерами из жизни и истории, чтобы еще больше развить стремление к познанию.

В эпоху Средневековья большое значение придавалось вербальной

культуре. Речь учителя воспринималась как важнейшее средство воздействия на людей. Об этом свидетельствуют труды монахов Алкуина, Эльфрика, богослова Абеяра, мыслителя Раймонда Лулия [51]. В средневековых университетах после лекции, прочитанной профессором, магистр организовывал со студентами диспут. Условием его проведения было создание атмосферы «вольного общения». Арабский ученый Абдуррахман Ибн Халдун писал, что самым эффективным приемом обучения являются дискуссии, поскольку человек реализует себя в отношениях с другими людьми. После принятия на Руси христианства при княжеских и церковных дворах открывались училища, где учили не только читать и писать, но занимались и нравственным воспитанием посредством продуманных индивидуальных бесед. В XIV в. воспитание русского человека проходило как в семье, так и в процессе общения с наставником. Примером наставника, в высшей степени обладавшего искусством общения, в летописях назван «добрый пастырь» Сергей Радонежский [125]. Белорусским «народным пастырем» был Кирила Туровский [12]. Его выступления перед широкой аудиторией имели огромное социально-педагогическое значение.

Эпоха Возрождения провозгласила человека наивысшей ценностью. Идеи Сократа и других выдающихся мыслителей получили второе рождение. В «Городе Солнца» Томмазо Кампанеллы предлагалось изучение математики, медицины и других предметов проводить в форме живого обсуждения и спора [51]. Улучшение качества образования Мишель Монтень видел в изменении характера взаимодействия педагога с детьми, советовал учителю брать пример с Сократа, Платона, Аркесилая, превратить монолог в диалогическое общение, обогатить свою речь примерами и метафорами, сделать разъяснения последовательными и доступными. Испанский ученый, наставник дочери английского короля Генриха VII Х. Л. Вивес считал самым эффективным методом обучения беседы наставника и воспитанника [125]. На территории Беларуси в эпоху Возрождения большое внимание уделялось обучению

будущих учителей и проповедников искусству общения. Эта традиция восходит к XIV в., когда в Виленской кафедральной католической школе уже изучали риторику и диалектику. В XVI в. в учебных заведениях при монастырях и соборах было организовано обучение произнесению проповедей. Симон Будный считал, что людей надо учить рассуждать, доказывать, делать выводы, обобщать. В Слуцкой школе педагоги стремились как можно лучше объяснить материал ученикам, поэтому все сложные правила латыни преподавались на родном языке. Следует особо отметить деятельность просветителя Матея Казимира Сарбевского, блестяще владевшего искусством общения на занятиях. В XX в. были изданы три учебника поэтики, риторики и античной мифологии, основанные на записанных учениками Полоцкой коллегии курсах лекций профессора Сарбевского. Его лекции были наполнены практическими советами и готовыми схемами по подготовке речей и выступлений [11].

Таким образом, в этот период во многих философско-религиозных, а затем и в педагогических трактатах констатируется значимость речи наставника, разрабатывается и практикуется метод обучения в форме специально организованных бесед учителя с учениками.

II этап – выделение в педагогической теории проблемы взаимодействия учителя и учеников (XVII– первая половина XIX в.в.).

Эпоха Просвещения привнесла в историко-культурный процесс новый идеал личности, ориентированной на постижение окружающей действительности как целостного мира [125]. В этот период возрасла роль образования и воспитания, что нашло отражение в ряде педагогических трактатов.

Отстаивая право человека на развитие всех способностей, Ян Амос Коменский считал проблему педагогического общения крайне важной [75]. Английский экономист и социальный реформатор Джон Беллерс писал, что голос человека запоминается сильнее, чем его лицо, поскольку при молчаливом

созерцании чувства не захвачены предметом [51]. Представитель педагогического движения филантропинизма Иоганн Бернгард Базедов главным недостатком традиционной школы считал авторитарное, жестокое отношение к детям [51]. Шарль Роллен отводил наставнику ведущую роль в воспитании, а главнейшим педагогическим средством называл морализаторские беседы с использованием примеров из биографий «великих духом» людей [125]. Дени Дидро уделял большое внимание вопросу взаимоотношений наставников и детей.

В России в Петровскую эпоху в обществе укрепилось понимание необходимости светского государственного регулярного воспитания и обучения. Один из первых представителей Просвещения в России В. Н. Татищев обосновал идею о том, что учитель должен не только знать свой предмет, но и обладать умением обучать. М. В. Ломоносов разработал «Регламенты» для учителей и учеников гимназий и первым стал читать лекции для студентов на родном языке. [51]

В XIX столетии педагогика обращается к психологическому обоснованию учебно-воспитательного процесса, тесно соединяется с философией и социологией. Профессор Кенигсбергского университета, преподаватель философии и педагогики Иммануил Кант полагал, что воспитание имеет социальную природу. Выведение ребенка из «животно-дикого» состояния происходит в процессе общения и взаимодействия с людьми. Гегель писал, что «Человек есть то, чем он должен быть, только благодаря воспитанию», а воспитание есть не что иное, как взаимодействие с окружающей средой [113]. Датский мыслитель Серен Кьеркегор предлагал в качестве главного метода воспитания использовать сократовские беседы, формируя с их помощью у воспитанников независимость суждений и собственную нравственную позицию.

Таким образом, в XVII – первой половине XIX в.в. философское обоснование социальной природы воспитания нашло свое отражение в

педагогической теории. Передовая научно-педагогическая мысль обратилась к рассмотрению общения наставников и детей как ведущего фактора обучения и воспитания.

III этап – анализ сущности, путей и средств организации эффективного педагогического взаимодействия, разработка проблемы общения в философии и психологии (вторая половина XIX – начало XX в.в.).

Идеи немецкой философии оказали влияние на педагогические взгляды русских мыслителей второй половины XIX в. А. И. Герцен, Н. П. Огарев выступали против «рабского молчания», царившего в школах [125]. В работах Н. И. Пирогова отражена зависимость развития самосознания детей от характера взаимоотношений воспитателя с воспитанниками. Вопросы педагогического взаимодействия рассматривал В. Г. Белинский, который сравнивал душу человека с зерном дерева, а наставников – с садовниками, подчеркивая тем самым определяющую роль педагога в воспитании и развитии ученика [51].

На рубеже XIX – XX вв. научно-технический прогресс, социально-экономические изменения жизни привели к значительному усложнению требований к объему знаний, умений и навыков, которыми должен был обладать учащийся. Новые потребности общества обусловили поиск таких форм организации педагогического процесса, которые позволили бы перейти от авторитарной роли учителя к плодотворному общению на уроке.

Прогрессивные педагоги Запада обосновывали влияние взаимодействия наставника и учащихся на качество воспитания. Средой эффективного формирования индивидуального самосознания Пауль Наторп считал равноправное общение участников педагогического процесса. Главнейшим средством воспитания Жак Маритен называл способность наставника организовать взаимодействие с учениками [34]. Крупный теоретик воспитания Ален (Эмиль Шартье) высказывался против педагогики бездумного подчинения. Он полагал, что в общении с учащимися наставник должен

соединять требовательность с умением видеть в каждом ребенке творца, добиваться взаимоотношений, основанных на истинном уважении, а не на легкодоступных поощрениях. Педагог, по мнению ученого, должен так строить общение с учеником, чтобы владеть и управлять его вниманием, не оставляя места для равнодушия и скуки [34]. Сторонники педагогики личности (Э. Вебер, Г. Гаудиг, Ф. Гансберг, Г. Шаррельман) и теории воспитания посредством искусства (Э. Зальвюрк, А. Лихтварк) рассматривали педагогический процесс как синхронное взаимодействие воспитанника и наставника, которое носит творческий характер и исключает подавление личности воспитанника и жесткую регламентацию [133]. Теоретики функциональной педагогики (Э. Клапаред, А. Ферьер, С. Френе) считали необходимым внимательное отношение воспитателя к воспитаннику, предлагали наставнику отказаться от ориентации на «среднего ребенка» и взаимодействовать с каждым учащимся. [125] Педагогический процесс в вальфдорских школах строился на научной основе антропосовской духовной науки, в которой человек рассматривался не только как продукт воздействия наследственности и окружения, но и как носитель неповторимого духовного «я». В связи с этим обучение в вальфдорской педагогике было подчинено воспитанию и основано на гуманизме и сотрудничестве.

Период второй половины XIX – начала XX вв. стал для России временем бурного развития общественно-педагогической мысли. Отмена крепостного права принесла почти трети населения свободу и гражданские права. Обновление народного образования стало неизбежным.

В школе Л. Н. Толстого обучение было организовано на принципиально новой основе: в форме свободного общения педагогов и детей [53]. Теоретик и практик в области педагогики и методики В. Я. Стоюнин, говоря о значимости использования бесед учителя с учащимися, предлагал знакомить учеников с природой посредством живописных описаний [51]. В. П. Вахтеров считал необходимым построение такого взаимодействия с детьми, при котором

учитель будет бережно обращаться с личностью ученика. Система воспитания, по мнению Вахтерова, должна строиться на изучении душевного мира ребенка [35].

На территории Беларуси трибуной высказывания прогрессивных идей становятся педагогические периодические издания. В журнале «Народное образование в Виленском учебном округе», выходившем в Вильно в начале XX в., поднималась проблема педагогического взаимодействия. Ф.А. Кудринский обращался к вопросам влияния учителя на формирование личности ученика, подчеркивая, что любое «неосторожное слово» оставляет глубокий след в душе ребенка [79, с. 111 – 114]. В статье «Один из вопросов современной школьной действительности» В. Триумфов обратил внимание общественности на неумение многих белорусских народных учителей организовывать общение с учениками [163]. Проблему неготовности и нежелания педагогов общаться с воспитанниками выделял Евсей Мочалов, отдельное внимание уделяя качеству речи учителя. Он отмечал, что наставники стремятся перегружать свои высказывания научными терминами, подчеркивая свою образованность и не заботясь о том, понимают ли их дети [56]. Учитель приходского училища Иван Кузьмин одну из своих статей посвящает описанию того воздействия, которое во времена учебы на него оказывали ласковый тон и заботливое отношение директора учительской семинарии С. А. Боричевского [80, с. 118].

В послереволюционный период основополагающим принципом отечественной педагогики был объявлен коллективизм. Его реализация актуализировала проблему общения участников образовательного процесса. В педагогических исследованиях первой половины XX в. всестороннему анализу подвергались межличностные отношения в коллективе сверстников, взаимоотношения учителей и учащихся. Однако постановка самостоятельной теоретической проблемы «педагогического общения» произошла значительно позже (60-е гг. XX в.).

В 20 – 30 гг. XX в. проблема общения наиболее последовательно рассматривалась в трудах С. Т. Шацкого и А. С. Макаренко [106]. С.Т. Шацкий разрабатывал вопросы методики и мастерства педагогического воздействия на коллектив. В его работах впервые приводится детальное описание и анализ многочисленных ситуаций общения учителей и учеников. В наследии А. С. Макаренко большое внимание уделено влиянию взаимоотношений педагога с детьми на процесс становления коллектива [109].

В начале XX в. категория «общение» начинает исследоваться в психологии. В 1920-е гг. В.М. Бехтерев, В. Меде, Ф. Олпорт экспериментально доказали, что на развитие всех психических процессов огромное влияние оказывает межличностное общение. В работах В. М. Бехтерева и А. Ф. Лазурского была также последовательно разработана проблема отношений личности и их значения для психического познания [22], [85]. В статье Л. С. Выготского «Сознание как проблема поведения» (1925) был намечен алгоритм исследования психических функций, исходя из их роли в качестве регуляторов поведения (включая речевые компоненты). Принцип единства сознания и деятельности был сформулирован в 1934 г. С. Л. Рубинштейном. Он предположил, что мотивы человеческой деятельности определяются, в свою очередь, ее целями и задачами. Систему мотивов деятельности Рубинштейн назвал направленностью личности [130]. Изучение феномена общения в психологии послужило основой формулировки проблемы «педагогического общения».

Основной характеристикой рассмотренного периода является переход от констатации важности речи учителя, его роли в развитии и воспитании ребенка к глубокому психолого-педагогическому анализу проблемы взаимодействия. Советская педагогика обогатила науку разработкой методик воздействия учителя на коллектив. Начался всесторонний анализ сущности и структуры понятия «общение» в философии и психологии.

IV этап – выделение проблемы педагогического общения, зарождение

компетентностного подхода в образовании (середина XX в. – середина 80-х гг. XX в.).

В середине XX в. общение становится предметом целого ряда психологических исследований. А. Н. Леонтьевым и его учениками была выдвинута идея о том, что формирование всех психических процессов и функций происходит в деятельности, обязательным элементом которой является общение. Возникновение общения, по А. Н. Леонтьеву, возможно лишь в условиях деятельности. Основной побудительной силой деятельности он считал систему относительно устойчивых мотивов [91].

В советской психологии конца 50-х – начала 60-х гг. XX в. понимание общения значительно расширилось: были выделены категории «отношение» и «отражение», эмоциональная и когнитивная составляющие, вербальные и невербальные средства общения. Общение как деятельность, посредством которой человек выстраивает систему отношений к другим людям и к самому себе, рассматривал Б. Г. Ананьев. В его работах раскрывается влияние имеющихся у человека мотивов на избирательность, объем, широту и активность общения [6]. В. Н. Мясищев доказал, что содержательная, выразительная и действенная сторона общения заключается не только в речи и неречевых средствах, но и в воспроизведении у каждого участника общения множества эмоционально окрашенных ассоциаций. В. Н. Мясищев понимал общение как процесс отражения и воздействия людей друг на друга [107].

Анализ категории общения в философии 50-х – 60-х гг. XX в. осуществлялся в рамках различных подходов к осознанию сущности и структуры этого феномена. По мнению М. С. Каган общение – коммуникативная деятельность, которая реализуется во многих формах: во взаимодействии людей в материально-практической деятельности, поведении в быту и в ситуациях обрядовых действий, при обмене информацией, в играх. Л. П. Бучева анализировала сущность проявления и место социально-практического аспекта общения в широком социальном контексте

человеческого бытия [29]. В. М. Соковнин описывал общение как деятельность, отношение, взаимопонимание и взаимовлияние. Г. М. Андреева выделила в общении три взаимосвязанные стороны: коммуникативную (обмен информацией), интерактивную (организация взаимодействия) и перцептивную (процесс восприятия друг друга партнерами и установление взаимопонимания) [106].

Психологические и философские теории оказали влияние на целый ряд новаторских концепций развивающего обучения. Однако в педагогической науке 1950-х – начала 1960-х гг. проблема общения в процессе обучения и воспитания не была предметом специального изучения, а рассматривалась в русле исследования различных проблем: формирования коллектива (М.Д. Виноградова, Л.Ю. Гордин, Т.Е. Конникова, Э.Г. Костяшкин, Б.Т. Лихачев, Л.И. Новикова), нравственного воспитания учащихся (О.С. Богданова, Н.И. Болдырев, Э.С. Кузнецова, И.Ф. Харламов), педагогического мастерства (Ю.П. Азаров, В.М. Коротов) [106]. Термин «общение» неоднократно встречается в последних работах В.А. Сухомлинского, в которых даются рекомендации по содержанию, форме и стилю общения с детьми.

Выделение общения как самостоятельной педагогической проблемы произошло конце 60-х – начале 70-х гг. XX в. К изучению общения обратились З.И. Васильева, В.И. Журавлев, И.П. Иванов, А.В. Киричук, Ф.Ф. Королев, А.Т. Куракин, Н.Ф. Маслова, Т.Н. Мальковская, Л.И. Новикова, В.В. Попова, Т.В. Фролова и др. В их работах общение в основном рассматривается в русле концепции отношений, разработанной отечественными психологами и философами.

В конце 1970-х – начале 1980-х гг. советская наука все дальше отходит от понимания общения только как деятельности. В трактовке его сущности и структуры актуализируется личностный компонент. Связь общения с индивидуально-типологическими чертами личности прослеживал А.А. Бодалев.

Психолог ввел термин «коммуникативное ядро личности», которое он определял как единство отражения, отношения и поведения, проявляемое во взаимодействии людей. Коммуникативное ядро личности определяет стиль и направленность общения. Бодалев доказал, что проявления эмпатии и рефлексии зависят от ценностных ориентаций и социальной роли человека, а коммуникативное ядро его личности влияет, в свою очередь, на определение позиций и процесс профессиональной деятельности [27]. Важным направлением исследований Б.Ф. Ломова было изучение коммуникативных функций психики. Общение понималось им как система субъект-субъектных отношений, являющаяся одной из сторон целостной жизнедеятельности человека. Отношение личности Б. Ф. Ломов рассматривал как ее субъективную позицию, основным критерием сформированности которой является степень сознательности. В конце 1970-х гг. В.С. Мерлин разработал направление интегральной индивидуальности, в рамках которого обосновал и экспериментально подтвердил представления об индивидуальном стиле общения. Центральным понятием, характеризующим личность, В.С. Мерлин обозначил ее отношения [99], [100]. Изучая развитие общения в онтогенезе, М. И. Лисина установила, что каждая из форм общения характерна для определенной микрофазы психического развития и обуславливает возникновение конкретных психических новообразований [93]. Психологию речевой деятельности исследовала И. А. Зимняя [59].

В учебном пособии В. А. Кан-Калика «Основы профессионально-педагогического общения» рассмотрены сущность, структура и стили педагогического общения, приведены программа курса «Основы профессионально-педагогического общения», специальные тренинги. В. А. Кан-Калик разработал алгоритм коммуникативного самовоспитания будущего учителя: изучение теории педагогического общения, развитие общительности, преодоление индивидуальных свойств, препятствующих общению, формирование профессионально-коммуникативных умений и

навыков, обретение опыта общения. Ученый описал структуру процесса управления общением (конкретизация спланированной системы предстоящего общения; уточнение условий и структуры предстоящего общения; осуществление начальной стадии непосредственного общения; управление инициативой в системе начавшегося общения) [64]. В осмыслении педагогического процесса как межсубъектного взаимодействия, гуманизации взаимоотношений учителя и учащихся значителен вклад А.Н. Березовина, Я. Л. Коломинского и С. В. Кондратьевой. Я. Л. Коломинский изучал развитие и формирование личности в малых группах и коллективах на основных стадиях онтогенеза в процессе совместной деятельности, межличностного взаимодействия и педагогического общения. Ученый разработал типологию стилей педагогического взаимодействия и установил зависимость взаимопонимания участников образовательного процесса от предметного содержания педагогической деятельности. Коломинский выделил и описал основные структурные единицы системы личных взаимоотношений – круги желаемого общения [72], [73]. Вопросы общения учителя и школьников изучал А. В. Мудрик. В его работах приведены анализ способов и методика управления педагогическим общением [106].

В середине XX в. постепенно утверждается компетентностный подход в образовании. Трактовка понятия «компетентность» (осведомленность, авторитетность) была впервые опубликована в 1935 г. в толковом словаре под редакцией Д. Н. Ушакова. Однако понимание компетентности как способности, необходимой для решения профессиональных задач и получения необходимых результатов работы, а также понятие «профессиональная компетентность педагога» впервые появились в США в середине XX в. В 50 – 70 гг. в США разрабатывались инновационные технологии, которые ориентировались на творческий поиск и интеллектуальную раскованность детей и требовали от учителя способности выступать организатором, координатором и участником их эвристической деятельности. Преодолевалась иерархичность

педагогического общения [133].

Общую теорию межличностных отношений сформулировал Карл Роджерс. Личностно-центрированная терапия Роджерса имела три основополагающих принципа: вера в изначальную, конструктивную и творческую мудрость человека; убеждение в социально-личностной природе средств, актуализирующих конструктивный личностный потенциал человека в процессах межличностного общения; представление о закономерных стадиях протекания группового процесса, возникающего в указанных социально-личностных условиях. Карл Роджерс определил, что развитию личности способствует общение, протекающее при безусловном позитивном принятии другого человека, активном эмпатийном слушании, конгруэнтном самовыражении в общении. Ученый предложил безоценочную тактику познания учащегося учителем. Педагог, по мнению Роджерса, может влиять на воспитанника, если позволяет ему быть самим собой и искренне уважает его личностное своеобразие. Первостепенное значение при этом отводится организации доверительного общения [186].

Во второй половине XX столетия немецкая педагогика обратилась к поиску путей и средств самореализации личности и формирования у нее системы социальных отношений. В этом контексте появился термин «коммуникативное воспитание». В работах К. Шаллера, Д. Боаке, Г. Михеля, Р. Винкеля подчеркивается первостепенное значение отношений между учителем и учащимися в процессе построения демократичной модели обучения. В скандинавских странах в это время также приобрели популярность технологии, ориентирующие на преодоление традиционного монологизма учителя и организацию сотрудничества с детьми («Педагогика диалога» Д. Калоша, «Групповая психология» А. Шелунда) [133].

В 80-х гг. XX в. в США Дж. Макроски, Р. Ригмонд, Т. Плекс и П. Кирей в рамках исследования «Власть на уроке. Техника изменения поведения. Коммуникативный тренинг» разработали технологию обучения студентов

культуре равнопартнерского диалога и гармонизации межличностных отношений с учащимися.

Период середины XX в. – середины 80-х гг. XX в. – время существенных изменений в развитии проблемы коммуникативной компетентности педагога. Как отмечалось выше, в конце 60-х гг. XX в. результаты анализа категории общения в психологии и философии послужили методологической основой разработки понятия «педагогическое общение» в ряде самостоятельных педагогических исследований. Была отвергнута однозначная трактовка общения как элемента деятельности и придано первостепенное значение личностному компоненту. Данный подход позволил *определить общение как систему отношений, основанную на процессах взаимовосприятия и отражения, и выражающихся в индивидуальном стиле и направленности*. Педагогическое общение в этой связи стало рассматриваться как процесс межсубъектных взаимоотношений, что позволило разработать типологию стилей и программы управления педагогическим общением. В структуру педагогического общения были включены профессионально-коммуникативные умения и навыки, коммуникативные свойства личности. С середины XX в. педагогика переходит от знаниевой парадигмы к компетентностной, в рамках которой актуализируется способность специалиста эффективно решать профессионально-значимые задачи. Начали разрабатываться проблемы профессиональной компетентности педагога, коммуникативности, коммуникативного воспитания (самовоспитания) педагога.

V этап – выделение понятия «коммуникативная компетентность педагога», рассмотрение формирования коммуникативной компетентности в качестве предмета научных исследований (конец 80-х гг. XX в. – начало XXI в.).

В конце 80-х гг. XX в. в педагогической науке были выделены понятия «коммуникативная способность» и «коммуникативное знание». Объектом диссертационного исследования Ю.Н. Емельянова выступил процесс

формирования коммуникативной компетентности, которую автор определил как ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения. В качестве показателя сформированности коммуникативной компетентности Ю.Н. Емельянов называл степень успешности задуманных актов влияния и средств произвести впечатление на людей [54].

На Всесоюзном симпозиуме по социальной психологии в 1986 г. Л.А. Петровская выступила с сообщением «Основные характеристики компетентности в общении». В 1989 г. был опубликован ее труд «Компетентность в общении: социально-психологический тренинг». Л.А. Петровская рассматривала коммуникативную компетентность как совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения [121].

В 1987 г. была издана книга Ю.М. Жукова «Методы диагностики и развития коммуникативной компетентности», где раскрывалась структура коммуникативной компетентности и выделялись стратегический, тактический и технический уровни ее развития.

Наметился переход от концепции отношений личности к актуализации знаний и умений, необходимых для осуществления профессионально педагогического общения.

В 90-х гг. XX в. указанная тенденция привела к тому, что предметом исследований выступили коммуникативные умения и навыки педагога (И.В. Лабудова, А.Б. Интыкбаева), средства общения в профессиональной деятельности учителя (А. А. Позднякова), коммуникативные способности (Ю.В. Мрякина). В.В. Рыжов ввел понятие «коммуникативная подготовка педагога». В монографии И.И. Рыдановой «Основы педагогического общения» коммуникативная компетентность рассматривается в русле отмеченного перехода к актуализации деятельностного и когнитивного компонентов, поскольку структура компетентности складывается из системы научных знаний

и практических умений [133].

Концепцию учения как продуктивной и творческой деятельности преподавателя и учеников разрабатывает В.Я. Ляудис. Проектирование сотрудничества в процессе обучения, осуществляющееся в естественных условиях, позволило выявить систему форм взаимодействий, межличностных отношений и общения как предпосылок взаимосвязи интеллектуального и нравственного развития личности в процессе обучения [95].

Л.Н. Тимашкова характеризует коммуникативную компетентность учителя как «сложное, интегративное образование, представляющее собой согласованность между его гуманистическими ориентациями, коммуникативными ценностями, совокупностью личностных качеств, знаниями основ общения, опытом оперирования этими знаниями и совокупностью коммуникативных умений и навыков» [159, с. 60].

В работах последних лет рассматриваются общие вопросы формирования коммуникативной компетентности в системе непрерывного педагогического образования (Л.В. Бочарова, Н.Б. Буртовая, В.Ф. Жеребкина, С.В. Курашева, О.С. Осипчук, В.Ф. Ремизова, О.В. Решетова, О.А. Савельева, Т.Г. Федоренко, С.Н. Шапошникова и др.). В диссертации И.В. Макаровской исследуется соотношение коммуникативной компетентности и представления учителя о себе. Н. С. Колмогорова понимает коммуникативную компетентность как условие и следствие становления направленности личности.

Определение переломных моментов генезиса в рамках каждого из выявленных этапов и соотнесение их с историко-педагогическим контекстом позволяет осознать *ключевые тенденции* становления и развития проблемы формирования коммуникативной компетентности будущего учителя.

На *первом этапе* тенденцией развития проблемы является переход от монолога учителя к специально организованному взаимодействию и осмыслению условий его эффективности. Ключевой тенденцией *второго этапа* выступает теоретическое изучение роли и механизма процесса педагогического

взаимодействия. Тенденцией *третьего этапа* является выделение требований к учителю как к организатору взаимодействия, создание методологических оснований проблемы педагогического общения. На *четвертом этапе* ключевой тенденцией выступает разработка алгоритмов формирования способности к педагогическому общению у студентов на основе теории отношений, актуализация личностного компонента в связи со становлением компетентностного подхода. Тенденцией *пятого этапа* генезиса рассматриваемой проблемы является обращение к проблеме формирования коммуникативных знаний и умений как основных слагаемых коммуникативной компетентности будущего педагога (См. Таблицу 4).

Таблица 4. Основные тенденции развития проблемы формирования коммуникативной компетентности педагога

Этап	Хронологические рамки	Характеристика	Основные вехи генезиса	Тенденции
I	3-е тыс. до н. э. – XVI в.	накопление опыта и создание предпосылок постановки проблемы эффективного педагогического взаимодействия	констатация значимости речи учителя → разработка беседы как метода воспитания → начало специального обучения педагогов искусству общения →	переход от монолога учителя к специально организованному взаимодействию и осмыслению условий его эффективности
II	XVII в. – первая пол. XIX в.	выделение в педагогической теории проблемы взаимодействия учителя и учащихся	→ обоснование социальной природы воспитания → обращение передовой педагогической мысли к процессу взаимодействия как ведущему фактору воспитания →	теоретическое изучение роли и механизмов процесса педагогического взаимодействия
III	вторая пол. XIX в. – начало XX в.	анализ сущности, путей и средств организации эффективного педагогического взаимодействия, разработка проблемы общения в философии и психологии	→ определение влияния взаимодействия на личность воспитанника → разработка требований к организации взаимодействия с учениками → начало анализа сущности и структуры общения в психологии → поиск путей и средств организации эффективного общения →	выделение требований к учителю как к организатору взаимодействия, создание методологических оснований проблемы педагогического общения

IV	середина XX в. – середина 80-х гг. XX в.	выделение проблемы педагогического общения, зарождение компетентного подхода в образовании	→ понимание общения как системы отношений, выраженных во взаимодействии → выделение понятия «индивидуальный стиль общения» → постановка самостоятельной проблемы педагогического общения → разработка методик развития и управления педагогическим общением → утверждение компетентного подхода в образовании → включение «коммуникативных знаний и умений», «коммуникативных свойств личности» в структуру педагогического общения →	разработка алгоритмов формирования способности к педагогическому общению, актуализация личностного компонента в связи со становлением компетентного подхода
V	конец 80-х гг. XX в. – начало XXI в.	выделение понятия «коммуникативная компетентность педагога», рассмотрение формирования коммуникативной компетентности учителя в качестве предмета научных исследований	→ изучение сущности и структуры понятий «коммуникативная компетентность» и «коммуникативная компетентность педагога» → выделение личностного, операционально-деятельностного и когнитивного компонентов	обращение к проблеме формирования коммуникативных знаний и умений как основных слагаемых коммуникативной компетентности будущего учителя

Сформулированные тенденции позволяют проследить *логику становления проблемы* формирования коммуникативной компетентности будущего учителя:

- на протяжении столетий постепенное усложнение и расширение трактовки педагогического взаимодействия обусловило включение в структуру понятия «педагогическое общение» системы отношений учителя, выражающихся в индивидуальном стиле деятельности;
- в этой связи в разработках алгоритмов формирования способности к педагогическому общению в середине XX в. ведущим компонентом становится личностный, что коррелирует с утверждающимся компетентностным подходом;
- в конце XX в. происходит смещение акцента в сторону операциональной сферы, а процесс формирования коммуникативной компетентности будущего учителя сводится к накоплению коммуникативных знаний и выработке коммуникативных умений у студентов.

Таким образом, в развитии проблемы выявляется *противоречие* между исторически обусловленной актуализацией личностной сферы и современным доминированием операциональной сферы в структуре коммуникативной компетентности будущего учителя. Такая трактовка не соответствует сущности компетентностного подхода, одним из основных постулатов которого является обоснование способности и направленности личности к самосовершенствованию как ведущего условия формирования у нее готовности к профессиональной деятельности.

1.4 Педагогика игры в контексте формирования коммуникативной компетентности будущего педагога

В разделе 1.3 монографии была прослежена логика становления проблемы формирования коммуникативной компетентности как задачи педагогического образования. Это позволило выявить противоречие между исторически обусловленной актуализацией личностной сферы и современным доминированием операциональной сферы в структуре коммуникативной компетентности будущего педагога. Разрешить указанное противоречие можно, определив коммуникативную компетентность как осознанную коммуникативную позицию личности, вызывающую потребность в получении знаний и формировании умений, необходимых для успешной реализации коммуникативного стиля педагога.

Исходя из данного определения, коммуникативная компетентность имеет два основных компонента в своей структуре: коммуникативную позицию и коммуникативный стиль, которые связаны процессом накопления и осмысления теоретического и практического опыта (См рисунок 2).



Рисунок 2 – Структура коммуникативной компетентности педагога

Следует отметить, что идея трактовки позиции педагога как неотъемлемой составляющей его компетентности и условия эффективной деятельности была отражена в трудах К.А. Абульхановой-Славской [2], [3],

В.И. Бедерхановой [15 - 17], Н.М. Борытко [118], И.А. Колесниковой [69], [70], Ю.И. Куницкой [83], [84], А.К. Марковой [96], В.И. Слободчикова [140], [141], И.И. Цыркуна [168], [184]169] и др. Понятие стиля также не ново. Оно пришло в педагогику из теории управленческой деятельности (К. Левин: авторитарный, демократический, попустительский стили [86]). Стили педагогического общения описаны В.А. Кан-Каликом [64]. Вопрос о функциях стиля рассматривался в работах Е.А. Климова и В.С. Мерлина [99]. Стили педагогической деятельности подробно анализируются И.А. Зимней [58], [59], А.К. Марковой [96], А.Я. Никоновой. Проблема творческого стиля педагогической деятельности рассматривается в трудах В.А. Сластенина [139]. С точки зрения педагогической науки стиль – это то, что отражает жизненную позицию в профессии, поэтому наличие стиля облегчает восприятие действий специалиста. Приобрести собственный стиль, по мнению И.А. Колесниковой, значит стать узнаваемым в профессии, иметь индивидуальные ресурсы к получению дополнительных эффектов деятельности [70].

Существуют три основных направления в понимании феномена педагогической позиции: *интегративная характеристика всего образа жизни человека* (К.А. Абульханова-Славская [2], [3], А.Н. Леонтьев [91] и др.), *система ценностных ориентаций личности* (Н.М. Борытко [118], Н.П. Гапон, Е.И. Головаха, И.Н. Груздова, А.И. Замыслова, Н.В. Иванова, Е.С. Кузьмин, Ю.И. Куницкая [83], [84], Д.В. Оборина, А.Б. Орлов [115], Л.В. Разживина, И.М. Сергиенко, И.В. Фастовец, И.Л. Федотенко, Р.Х. Шакуров [172], Е.Н. Шиянов [173], В.А. Ядов [181] и др.), *система отношений личности* (Г.С. Абрамова [1], Г.И. Аксенов, А.З. Бежанишвили, Е.П. Белозерцев [18] М.Т. Громкова, Э.Ф. Зеер [57], Е.В. Катрич, Н.Н. Кашель, Ю.Э. Краснов [78], А.К. Маркова [96], Ю.С. Песоцкий, В.И. Хавроничев, А.П. Чернявская [170], Е.Г. Юдина [180] и др.).

Позиция педагога, трактуемая как *интегративная характеристика всего образа жизни человека*, выступает и средством, и условием становления

учителя как профессионала. Согласно исследованиям К.А. Абульхановой-Славской, активность личности формирует ее жизненную позицию, состоящую в самоопределении личности, пролонгировано реализует ее во времени как линию жизни и определяет жизненную позицию и линию жизни на основе смысла жизни. Ключевым для понимания процесса становления профессиональной позиции К.А. Абульханова-Славская называет процесс поиска субъектом личностной и профессиональной идентичности [2], [3]. В трудах А.Н. Леонтьева самоопределение трактуется через активную позицию личности. А.Н. Леонтьев указывает на активность самой позиции в процессе самопроектирования индивида, что и составляет сущность самоопределения личности [91].

Представление педагогической позиции как *системы ценностных ориентаций* объединяет профессиональное сознание и деятельность, направленную на реализацию базовых ценностей. Ю.И. Куницкая под педагогической позицией педагога понимает самостоятельно выстроенную на основе личностного самоопределения систему ценностей и отношений к профессиональным нормам взаимодействия с учащимися, определяющую характер, цели, содержание и способы взаимодействия [83], [84].

Н.М. Боротко указывает, что профессиональная позиция педагога как система ценностно-смысловых отношений личности к социокультурному окружению, самому себе и своей деятельности определяет профессиональное бытие в воспитательном взаимодействии с ребенком и место в современном образовании. Система смыслов и видение педагогом идеального педагогического результата определяет, по Н.М. Боротко, три педагогических типа: когнитивистский (в качестве ведущего педагогического результата видится овладение воспитанниками знанием), бихевиористский (опыт поведения и деятельности, умения и навыки) и экзистенциальный (эмоционально-ценностные отношения, жизненная позиция). Согласно данному подходу психологическим механизмом динамики ценностных

ориентаций личности является ценностное противоречие: противопоставление различных ценностей или рассогласование идеалов личности и характера деятельности. Результатом разрешения противоречия выступает гармонизация ценностно-ориентационной сферы, что свидетельствует о новом этапе развития личности. Становление и развитие личностно ориентированной позиции происходит только в том случае, если гуманистические ценности становятся субъективно значимыми. Фактором становления гуманистической позиции педагога является наличие и приоритет в его структуре ориентаций такой ценности, как «самоценность», которая предполагает принятие себя как уникальной индивидуальности, чувство собственного достоинства, ощущение ценности своего Я. Между принятием ребёнка как ценности и самопринятием себя педагогом существует взаимозависимость, причём второе, по Н.М. Борытко, определяет первое [118]. Понимание позиции *как системы отношений* включает различные мнения касательно *объектов* этих отношений. А.К. Маркова под педагогической позицией понимает: отношение *к ученику*, отношение *к себе*, отношение *к коллегам*, отношение *к деятельности в целом*, к *месту в системе социальных отношений* [96].

В.И. Хавроничев определяет педагогическую позицию как:

- ✓ отношение *к деятельности*: отношение к целям; содержанию; технологиям и результатам образовательного процесса;
- ✓ отношение *к участникам образовательного процесса*: «учитель-руководитель», «учитель-учитель», «учитель-ученик», «учитель-родитель»;
- ✓ отношение *к себе*: интеллектуальный уровень рефлексии, личностный, коммуникативный;
- ✓ *установка на развитие ребенка*: развивающая стратегия воздействия, межсубъектный диалоговый тип, динамический характер взаимодействия.

Сторонники понимания позиции как *системы отношений к педагогической действительности* (А.К. Маркова, В.И. Хавроничев и др.) расценивают ее как отношение к деятельности, субъектам деятельности (к

ученикам, коллегам и самому себе) и ее результату (установка на развитие ребенка) [96]. Педагогическую позицию как систему *отношений к педагогической деятельности*, выражающуюся в наличии педагогических установок, соответствующих мотивов и стремлений к инновациям, основанных на личном взгляде на цели и характер педагогической деятельности определяет Е.В. Катрич. В научных работах В.П. Бедерхановой [15 - 17], Е.П. Белозерцева [18], Э.Ф. Зеера [57] профессионально-педагогическая позиция признается характеристикой, определяющей выбор субъектом своего профессионального пути, осуществления общения.

Самоопределение человека является побудительной силой, заставляющей действовать в соответствии со своей осознаваемой индивидуальностью, что выражается в индивидуальном стиле деятельности. В процессе деятельности происходит накопление опыта, который подвергается осмыслению, и в определенный момент, при определенных условиях вызывает смену самоопределения человека. В связи с этим, закономерно определение позиции как самоопределения личности, вызывающего внутреннюю потребность в деятельности

Специфика коммуникативной компетентности будущего педагога обусловлена тем, что во время обучения в вузе происходит не только накопление нового знания и социального опыта, а становление личности – воспитание себя сообразно собственной жизненной стратегии. Происходит процесс определения студентами перспектив своего профессионального будущего. Коммуникативный стиль формируется в процессе общения со сверстниками, преподавателями и только во время педагогической практики – с учениками. С учетом данных особенностей можно представить систему коммуникативных позиций будущего учителя (См. таблицу 5).

Коммуникативная позиция *«Ровесник»* – характеризуется основной потребностью быть услышанным, актуализацией коммуникативных умений располагать к себе собеседника и аргументировать свою точку зрения,

стремлением к получению знаний о нормах и правилах общения и *эмоциональным* коммуникативным стилем. Недостаточно развитой является эмпатийная сфера личности, что влечет за собой неумение видеть сильные стороны другого. «Друг» – характеризуется основной потребностью научиться понимать других, актуализацией коммуникативных умений понимать чувства другого, определять его эмоциональное состояние, формулировать высказывания, определять «слабые» стороны своей речи, стремлением к получению знаний о закономерностях общения и *познающим* коммуникативным стилем. Личность с коммуникативной позицией «Друг» стремиться поддержать другого, помочь ему, однако имеет стихийное представление о педагогических целях общения и небогатый опыт их практического воплощения. «Учитель» – характеризуется основной потребностью понимать других, взаимодействовать, актуализацией коммуникативных умений определять мотивы собеседника, разрешать коммуникативные проблемы, строить высказывания, учитывая эмоциональный фон и специфику общения, корректировать грамматическую, лексическую и интонационную стороны своей речи, стремлением к получению знаний о невербальной стороне общения и *воспитывающим* коммуникативным стилем. «Наставник» – характеризуется основной потребностью оказывать воспитательное влияние, актуализацией коммуникативных умений влиять на собеседника в процессе общения, анализировать свое поведение, строить высказывания, учитывая цели взаимодействия, стремлением к получению знаний о педагогических возможностях общения и *творческим* коммуникативным стилем.

Сформированность коммуникативной компетентности педагога определяет эффективность всей его профессиональной деятельности, поскольку предопределяет характер взаимоотношений с воспитанниками, родителями, коллегами, руководством. От того, насколько развита коммуникативная компетентность у выпускника педагогического университета, зависят его

первые шаги в школе, первые впечатления от новой социальной роли, что скажется на всей дальнейшей работе.

Л.Н. Тимашкова выделяет следующие средства *формирования* коммуникативной компетентности будущего учителя:

1) теоретическая подготовка (изучение базовых курсов психолого-педагогического цикла, формирование гуманистической направленности личности будущего учителя, изучение теории аксиологического образования);

2) обучение частным компонентам коммуникативной техники (введение актерского и режиссерского действия в процессе урока, стимулирование рефлексивного мышления и моделирования коммуникативных действий, формирование культуры и техники вербального и невербального воздействия, обучение искусству ведения диалога, обучение управлению собственным коммуникативным поведением);

3) обучение коммуникативному поведению в различных сферах взаимодействия (сфера взаимоотношений с учащимися, учителями, родителями, семьей);

4) включение студентов в различные виды деятельности (организаторская деятельность, игра, деятельность по профессиональному самосовершенствованию, интенсивное обучение иностранному языку);

5) обучение творческому самочувствию будущих учителей в общении (использование учения К.С. Станиславского о «двигателях психической жизни», использование методов саморегуляции психического состояния);

6) введение в обучение социально-психологических тренингов и игры (использование элементов социально-психологического тренинга, использование игры).

Всесторонне рассмотрев пути и средства формирования коммуникативной компетентности будущего учителя, Л.Н. Тимашкова делает вывод о недостаточной организации целенаправленной работы по созданию условий для формирования коммуникативной компетентности студентов во

время их обучения в педагогическом университете [159, с. 30 – 43].

В качестве основного условия формирования коммуникативной компетентности будущего учителя Я.Л. Горшенина называет специально организованное педагогическое сопровождение. Под педагогическим сопровождением Горшенина понимает комплексную совместную деятельность команды преподавателей кафедры и студентов, осуществляемую как совокупность последовательных этапов: диагностического (диагностика развития коммуникативной компетентности, формулировка актуальных проблем развития коммуникативной компетентности, разработка критериев и показателей результативности педагогического сопровождения), ориентационного (мотивирование преподавателей к совместной деятельности по педагогическому сопровождению, определение направлений деятельности кафедры по педагогическому сопровождению, прогнозирование результатов), проектировочного (определение структуры коммуникативной компетентности, разработка содержания деятельности кафедры) и организационного (организация подготовки преподавателей к педагогическому сопровождению, определение новых направлений деятельности кафедры, обобщение опыта кафедры по педагогическому сопровождению). Е. В. Мельник предлагает формировать коммуникативную компетентность посредством усвоения системы коммуникативных знаний, умений и отношений личности. Комплекс разработанных Е. В. Мельник психолого-педагогических технологий, направленных на формирование коммуникативной компетентности будущего учителя, включает тренинг межличностной чувствительности, лекции, социально-психологический тренинг, ролевые и деловые игры, групповые дискуссии, психологические упражнения.

Понимание сущности коммуникативной компетентности как осознанной коммуникативной позиции личности, вызывающей потребность в получении знаний и формировании умений, необходимых для успешной реализации коммуникативного стиля педагога, обуславливает осознание формирования

коммуникативной компетентности как процесса обеспечения условий становления его коммуникативной позиции. *Позиция педагога - самоопределение личности, которое является побудительной силой, заставляющей действовать в соответствии со своей осознаваемой индивидуальностью, что выражается в индивидуальном стиле деятельности. В процессе деятельности происходит накопление опыта, который подвергается осмыслению и в определенный момент, при соответствующих условиях вызывает смену самоопределения человека. Коммуникативная позиция, таким образом, является самоопределением педагога во взаимодействии. Она выражается через основную потребность личности в доверительном, творческом, продуктивном общении, вызывает актуализацию коммуникативных умений и стремление к получению новых знаний.*

Процесс становления коммуникативной позиции учителя не являлся предметом отдельного исследования, однако следует отметить, что в психолого-педагогической литературе детально разработана проблема становления профессиональной позиции педагога. К идее стадийности, ступенчатости процесса становления профессиональной позиции приходят многие исследователи (И.Ф. Бережная, Н.М. Борытко, В.С. Ильин, И.А. Колесникова, Н.К. Сергеев, О.Ю. Шаврина и др.). Проблема динамики профессионального становления в условиях учебно-профессиональной деятельности рассматривалась Р.С. Немовым, Н.Н. Обозовым, Е.Ю. Пряжниковой, В.М. Русаловым, В.Д. Шадриковым; в условиях собственно педагогической деятельности – А.А. Бодалевым, В.Е. Гуриным, С.В. Кондратьевой, А.Б. Орловым, Р.С. Шакуровым, П.Г. Щедровицким. Указанные авторы анализировали профессиональное становление в русле личностно ориентированного подхода, понимая его как процесс взаимодействия мотивационно-потребностной и операционной сфер [84, с. 29].

Согласно результатам исследования Н.К. Сергеева, ступенчатость педагогического образования обуславливается последовательностью

качественных перестроек в профессиональном сознании и деятельности, в образе профессионального «я» и рефлексии.

З.И. Рябикина полагает, что этапы становления профессиональной позиции связаны с эталонной моделью профессионала, личностная и профессиональная структура которой выступает для субъекта побудительным мотивом на каждом этапе его профессионализации. Например, для начального этапа развития профессиональной позиции характерен поиск субъектом личностной и профессиональной идентичности.

Исследователи, определяющие педагогическую позицию через систему ценностей, в основном придерживаются идеи о сосуществовании ряда субпозиций. Другими словами, в работах этих авторов не выстроена иерархия автономных позиций, а описана система равноценных субпозиций. Так, Ю.И. Куницкая проводит типологизацию педагогических позиций на основе содержания взаимодействия, а в качестве второго основания для классификации называет цель взаимодействия (передача собственного опыта, взглядов и установок либо создание нового). Ю.И. Куницкая выделяет четыре позиции педагога: «Родитель», «Мудрец», «Умелец», «Учитель». Одной из ключевых идей в концепции Ю.И. Куницкой является то, что позиции представляют целостную систему, состоящую из двух «культурных» («Умелец» и «Учитель») и двух «бытийных» субпозиций («Родитель» и «Мудрец»). Это позволяет рассматривать понятие сформированности позиций как развитую способность «удерживая в своем педагогическом сознании все четыре субпозиции, каждый раз заново осуществлять выбор необходимых средств» [84, с. 45]. Если уровень сформированности педагогической позиции высок, то проблема позиционного самоопределения для учителя заключается не в выборе предпочитаемого им самим вида деятельности, а в выборе адекватной субпозиции, исходя из задач обучения и воспитания конкретного ученика [85].

Согласно взглядам И.А. Колесниковой, выделяются следующие сосуществующие позиции педагога: «Потребитель», «Хранитель»,

«Созидатель», «Разрушитель» (неприемлемая); адаптивная, уклоняющаяся, преобразующая; подчиненная, демократическая, дистанционная. И.А. Колесникова подчеркивает, что каждая позиция учителя выступает источником его активности и тем самым определяет его поведение в конкретной ситуации [70].

Н.М. Борытко также выделяет систему равноценных субпозиций: «Наставник», «Лектор», «Пастырь» (выступают слагаемыми педагогической позиции, ориентированной на когнитивный результат, знания); «Инструктор», «Тренер» (составляют педагогическую позицию, ориентированную на опыт деятельности, умения); «Консультант», «Советчик» (субпозиции в структуре позиции, ориентированной на эмоционально-ценностные отношения). Следует отметить, что в исследовании Н.М. Борытко разработаны уровни сформированности каждой позиции. Другими словами, исследователь, в целом поддерживая идею о сосуществовании системы позиций, которые принимаются педагогом в связи с целью деятельности, не разделяет того, что в этой смене заключается и понятие сформированности. Н.М. Борытко выделяет следующие уровни сформированности профессиональной позиции педагога: ориентировочный, нормативно-регулятивный, системно-действенный и концептуальный. В качестве ведущих факторов становления профессиональной позиции педагога Н.М. Борытко рассматривает:

- 1) профессиональную рефлексию (осмысление своей профессиональной деятельности);

- 2) профессиональную самооценку (осознания, соотнесения себя, своих смыслов с обстоятельствами внешнего мира, с социокультурными ценностями, оформления в этом процессе смыслов в ценности как регуляторы профессионального поведения и деятельности);

- 3) профессиональное самосознание (выделение себя из объективного мира, осознание собственных способностей и возможностей принимать самостоятельные решения и вступать на этой основе в сознательные

профессионально-педагогические отношения, нести ответственность за принятые решения и действия).

Процесс становления педагогической позиции, по Н.М. Борытко, связан со сменой ведущих фаз формирования: рефлексивной (осмысление), ценностной (осознание) и проективной (самопроектирование) [118].

С точки зрения аксиологии этапы становления позиции личности обусловлены изменениями в ценностно-ориентационной сфере. Процесс пересмотра ценностных приоритетов определяет динамику формирования личностной позиции. В данном контексте проблему изучали Н.П. Гапон, Д.В. Оборина, А.Б. Орлов, Л.В. Разживина, И.М. Сергиенко и др.

Анализ работ, трактующих педагогическую позицию как систему отношений, показал, что в них, напротив, выстраивается четкая иерархия. То есть, в классификации выделяются позиции неприемлемые и эталонные, принятие которых позволяет считать, что у педагога высокий уровень сформированности профессиональной позиции. Эталонные позиции в большинстве проанализированных современных исследований сформулированы именно на основе отношения педагога к ребенку: *эксцентрическая* (В.П. Бедерханова [15 - 17]), *позиция безусловного принятия ребенка* (Е.Ю. Лукина), *субъектная* (И.И. Гоголева, Е.Н. Залевская, А.М. Ковалева), *гуманистическая* (Е.Ф. Баранова), *партнерская* (А.П. Чернявская, Е.Г. Юдина и др.). При этом А.П. Чернявская отмечает, что процесс формирования позиции педагога в период профессионального образования имеет ряд отличительных характеристик. Обретение чувства идентичности с профессией является важнейшей предпосылкой формирования единства ценностно-смыслового пространства субъекта и «я – образа». Вектором профессионального развития выступает стремление к творчеству, свобода, сопряженная с ответственностью, принятием ценностей самоактуализирующейся личности, развитыми навыками рефлексии, потребностью в самоуважении. Результатом этого является становление

будущего педагога как субъекта педагогической деятельности через овладение ее нормами, средствами и технологиями, а также как субъекта образовательного процесса и организатора встречи поколений, процесса передачи знаний, опыта и культуры своим ученикам [170]. Субъект проявляется и формируется в контексте собственной деятельности. Направляя деятельность можно способствовать его самоформированию (С.Л. Рубинштейн [130]), а возможность самовыражения в деятельности, в профессии является основной потребностью человека как субъекта (А.К. Абульханова-Славская [2], [3], В.В. Горшкова, Н.К. Сергеев и другие).

Таблица 5. Коммуникативные позиции будущего педагога

<i>Коммуни- кативная позиция</i>	<i>Основная потреб- ность в общении</i>	<i>Актуализация умений</i>			<i>Стремление к получению знаний</i>	<i>Коммуни- кативный стиль</i>
		<i>Социаль- но- психоло- гических</i>	<i>Компози- ционно- организа- ционных</i>	<i>Речевых</i>		
Ровесник	Быть услышан- ным и понятым	Распола- гать к себе собесед- ника	Аргументи- ровать свою точку зрения	На ранее усвоенном уровне	О нормах и правилах общения	Эмоци- ональный
Друг	Научиться понимать другого, помогать ему совершен- ствоваться	Понимать чувства собесед- ника. Опреде- лять эмоцио- нальное состояние	Формули- ровать свои высказы- вания	Опреде- ление слабых сторон своей речи	О закономер- ностях общения	Познающий
Учитель	Понимать другого, взаимодей- ствовать	Опреде- лять мотивы другого. Разрешать коммуни- кативные проблемы	Строить высказы- вания, учитывая эмоци- ональный фон, спе- цифику общения	Корректи- ровка граммати- ческих, лексичес- ких и интона- ционных сторон своей речи	О невербальной стороне общения	Воспитыва- ющий
Наставник	Оказывать воспита- тельное влияние	Анализи- ровать свое по- ведение в процессе общения.	Строить высказыва- ния, учитывая цели общения	Осознан- ный выбор (речевые умения выступают средством обучения)	О педагоги- ческих возможностях общения. О способах организации общения	Творческий

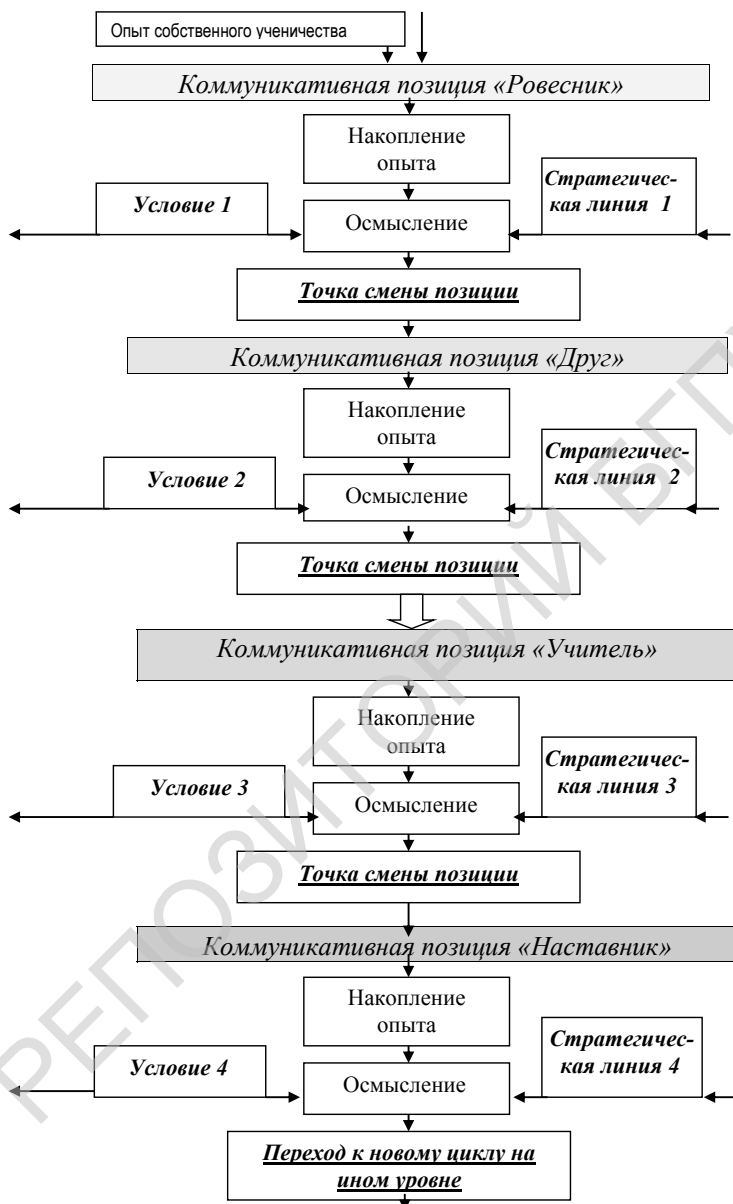


Рисунок 3 – Процесс формирования коммуникативной компетентности будущего педагога

Условие 1: приоритет развитию *эмпатии*. Стратегическая линия 1: *формирование опыта эмпатийного поведения* посредством воспитания ценностного отношения к другому, развитие умений эмпатийного слушания и навыков равноправного общения, а также «самопрограммирование» (эмпатийная установка личности).

Условие 2: приоритет развитию *коммуникабельности*. Стратегическая линия 2: «*погружение в общение*» посредством формирования потребности в сотрудничестве в общении, развития коммуникативных умений, установки на эмоционально-насыщенное общение и ориентации на равноправное взаимодействие. В связи с этим актуализируются такие коммуникативные умения, как: определять мотивы собеседника; строить высказывания, учитывая эмоциональный фон и специфику общения; разрешать коммуникативные проблемы; корректировать грамматическую и интонационную стороны своей речи. Для полноценной реализации данных умений в процессе взаимодействия у студента появляется стремление к получению знаний о невербальной стороне общения.

Условие 3: приоритет развитию *организаторского потенциала и эмоциональной устойчивости*. Стратегическая линия 3: «*школа лидерства*» посредством формирования положительного самовосприятия, развития чувства уверенности в своих силах, воспитания «чувства полезности», формирования опыта организатора взаимодействия; а также *тренинг поведения в конфликтных ситуациях*, направленный на развитие умения видеть начало конфликта, навыков анализа коммуникативных трудностей, на формирование опыта взаимодействия в конфликтных ситуациях.

Условие 4: приоритет развитию *рефлексии*. Стратегическая линия 4: *формирование опыта рефлексивного поведения* на основе самоанализа, «рефлексивного самопрограммирования» (установки личности на самосовершенствование), практического опыта квазипрофессионального взаимодействия. Появляется потребность в оказании воспитательного влияния,

желание сделать другого лучше, помочь ему самосовершенствоваться. Это влечет за собой актуализацию умений адекватно оценивать свое поведение в процессе взаимодействия, строить высказывания, учитывая цели общения, осознанно выбирать тон, интонацию, темп речи, в зависимости от воспитательных целей.

Таким образом, процесс формирования коммуникативной компетентности будущего учителя представляет собой обеспечение условий расширения коммуникативной позиции, что вызывает смену основной потребности в общении, стремление к получению более широких коммуникативных знаний и умений, изменение коммуникативного стиля будущего учителя.

Содержание компонентов игровой модели, основанной на этнопедагогическом подходе, зависит от понимания «метасмысла» игрового взаимодействия представителями этнокультуры. В связи с этим предлагаемая игровая модель обучения будущих педагогов названа *импликативной* (от англ. *implication* - смысл; подтекст). На основе анализа ключевых черт ментального портрета, отражения игры в языковом мышлении, роли игры в культуре и народном воспитании было установлено следующее.

Игра для белоруса – это смех, но не насмешка, радость, но не загул, отдых, но не праздность. Белорусы воспринимают игру как совместную деятельность. Представление об игре не характеризуется желанием победить, выделиться, показать себя. Первичное значение имеет психологизм и самоанализ. Для русского игра – это возможность проявить свои лучшие качества, общаться, оказать помощь «слабым», почувствовать себя защитниками, наставниками, более сильным. Немцы воспринимают игру как особый вид деятельности, приносящий наслаждение и внутреннюю свободу. Игра неразрывно связывается с красотой: внешне красивые и внутренне гармоничные движения, мастерство и, одновременно, ассоциируется с порядком и правилами.

Также были выделены основные потребности студентов, которые необходимо учитывать при организации игрового обучения.

Для белорусской национальной школы рекомендуется:

1. Удовлетворять потребность в сотрудничестве, веселом и непринужденном сотворчестве. В связи с этим предпочтительны совместные, групповые, коллективные игры.

2. В процессе проведения игр учитывать потребность в ощущении уверенности в собственных силах. Для этого следует включать элементы взаимопомощи, организовывать "шефство над слабыми".

3. Избегать острой конкурентной борьбы, конфликтов, ярко выраженных соревнований. Позиция лидера должна формироваться постепенно, с помощью косвенных воздействий.

4. Способствовать принятию активной личностной позиции посредством создания эмоционально комфортной обстановки.

Для русской национальной школы предпочтительно:

1. Удовлетворять присущий русским азарт, самозабвенность в игре, стремление показать себя с лучшей стороны. Выбирать игры-соревнования, викторины и т.п., которые дают возможность стать победителем.

2. Учитывать одно из основных противоречий: равноценное стремление к порядку и свободе. В этой связи давать четкое определение правил, ролей, позиций и, одновременно, организовывать косвенное, ненавязчивое руководство.

3. Обеспечивать возможность почувствовать себя защитником, наставником, проявлять великодушие по ходу игры.

4. Чередовать активную и спокойную деятельность, периодически отвлекаться от основного занятия.

Для немецкой школы рекомендуется:

1. Удовлетворять стремление к эстетическому наслаждению и достижению внутренней гармонии и свободы. Для этого необходимо включать

в игру постоянный мониторинг эмоционального состояния игроков, поддерживать проявления чувств.

2. Ограничивать деятельность и поведение четкими и ясными правилами, чтобы игры соответствовали внутренней потребности в порядке и аккуратности.

3. Организовывать партнерское взаимодействие. Для достижения этой цели предпочтительны игры, предоставляющие возможность проявлять взаимоуважение, но не допускающие "панибратства".

4. Насыщать содержание занятия разнообразными игровыми заданиями и проблемами, которые необходимо решать группой.

А теперь обратимся к имплицативной игровой модели обучения как основе формирования коммуникативной компетентности будущего педагога.

Ценностно-целевой компонент	Содержательный компонент
Обеспечить самоопределение личности в системе отношений с субъектами образовательного процесса	Требования к организации, руководству и проведению игр Особенности содержания игрового обучения
Универсальный метасмысл игрового взаимодействия	
Этнокультурный метасмысл игрового взаимодействия	

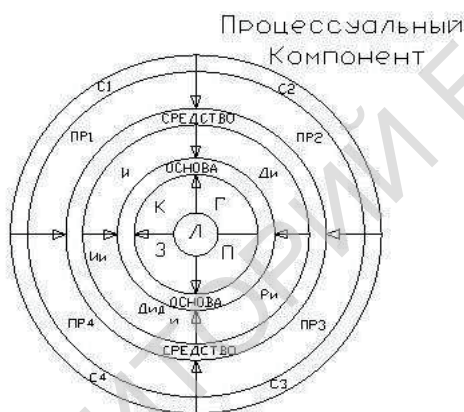


Рисунок 4 - Структура имплицативной игровой модели обучения

Таблица 6. Компоненты имплицативной игровой модели обучения

Ценностно-целевой компонент			
ориентация на общечеловеческие ценности			
жизнь свобода образование здоровье развитие труд творчество самореализация в профессии			
осмысление цели и задач образования			
<i>Цель:</i> подготовка квалифицированных педагогов в соответствии с современными требованиями общества и образования, формирование разносторонне развитой личности <i>Задачи:</i> • формирование высокой психолого-педагогической культуры; • выработка профессиональной позиции; • овладение предметом и методикой его преподавания; современными технологиями; • усвоение теории и методики воспитания; • формирование творческого отношения к деятельности; • формирование демократического стиля взаимодействия			
учет принципов обучения			
• историзма; • научности; • систематичности и последовательности; • связи теории с практикой при ведущей роли теории; • наглядности и образности обучения; • сознательности, активности, ответственности студентов; • взаимодействия преподавателей и студентов; • соединения самостоятельной и аудиторной деятельности; • профессиональной направленности обучения.			
обращение к общей теории игры			
<i>Признаки игры</i>	<i>Функции игры</i>	<i>Классификация</i>	<i>Особенности</i>
Свободное действие Противопоставление «обыденному» Одухотворенная реальность Имеет свои пространственно-временные рамки Структурно упорядочена Содержит напряжение и риск	Обучающая Воспитательная Ориентирующая Мотивационно-побудительная Компенсаторная	Ролевая игра Имитационная игра Деловая игра	Условное воспроизведение реальной практической деятельности людей. Творческое воспроизведение содержания произведений Форма воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста

Таблица 6. Компоненты имплицативной игровой модели обучения
(продолжение)

<i>Содержательный компонент</i>			
О п р е д е л я ю т т р е б о в а н и я к	организации и руководству и содержанию игр	• возможность накопить опыт профессиональных переживаний и развить навыки выхода из кризисных ситуаций; • обеспечение партнерского стиля игрового взаимодействия; • отражение воздействий решений игроков на будущие события; • исследовательский потенциал; предоставление возможности самосовершенствования; • групповое обсуждение; • ориентация на интересы и потребности участников; • обеспечение движения от «известного» к «неизвестному»; • возможность развития рефлексии и эмпатии; • образовательная результативность; • создание условий для глубокого понимания процессов межличностного	соотнесение национальной специфики с общечеловеческими ценностями; • возможность сотворчества; • создание эмоционально комфортной обстановки; • потенциал для проявления взаимопомощи; • возможность помочь «слабым»; • постепенное вхождение в позицию лидера; • условия для проявления активной жизненной позиции; • постепенное формирование позиции лидера через включение соревновательного элемента (избегая острой конкуренции); • организация группового взаимодействия; • обеспечение сотворчества.
			• соревновательность; • возможность стать лидером;

	взаимодействия; • непосредственная связь с областью осваиваемого профессионального опыта. • применение трех методов: аналитического (анализ элементов и связей изучаемых явлений при конструировании игры), экспертного (переоценка опыта и знаний), экспериментального (каждая игра рассматривается как лабораторный эксперимент). • «эвристический оптимизм» преподавателя; • создание творческой, психологически комфортной обстановки; • выстраивание иерархии целей на каждую игру в зависимости от целей обучения и состава участников;	• регламентированность правилами; • «шефская» форма игрового взаимодействия; • возможность для сотрудничества и взаимопомощи; • обеспечение условий для каждого игрока проявить лучшие качества; • четкое определение правил; • косвенное руководство; • обеспечение соревновательного элемента; • организация взаимопомощи и «взаимоответственности» участников • высокий психологизм (создание условий для внутренней гармонии);
--	--	---

	• организация «ответственной зависимости» участников; • побуждение участников к взаимоуважению позиций; • внимательное наблюдение за участниками и косвенная коррекция; • обеспечение конфиденциальности, «психологической защищенности»; • конкретизация обращений к игрокам; • тщательное планирование; • использование наглядностей	• строгая регламентированность правилами; • насыщенность частными игровыми заданиями; • постоянный мониторинг эмоционального состояния игроков; • подчеркнутая вежливость, недопустимость «панибратства»; • организация партнерского сотрудничества; • поддержка проявления чувств и эмоций
--	--	--

Таблица 6. Компоненты имплицитной игровой модели обучения
(продолжение)

О п р е д е л я ю т т р е б о в а н и я	к организации, руководству и содержанию игр	анализ представления об игре, выраженного в языковом сознании, ментальном портрете, культуре	Игры должны удовлетворять потребность <i>белорусов</i> в сотрудничестве, в веселом и непринужденном времяпрепровождении и творчестве. Не подойдут игры, ставящие учащихся в положение острой конкурентной борьбы. Предпочтительны совместные, групповые игры, удовлетворяющие потребность в коллективной деятельности и сотворчестве. В процессе игр необходимо организовывать взаимопомощь, «шефство». Однако данные этнопсихологического анализа свидетельствуют, что от соревновательного элемента в игровом обучении полностью отказываться не следует, но реализовывать его надо в качестве вспомогательного средства Контекст формирования активной жизненной позиции
			Игры должны содержать элементы соревнования, удовлетворять присущий <i>русским</i> азарт; предпочтительно, чтобы у каждой игры были правила, определяющие примерную модель поведения участников Предпочтительны игры, дающие возможность оказать помощь «слабым», почувствовать себя более сильными, защитниками, наставниками Возможность проявить свои качества. Функция взаимодействия
			Игры должны удовлетворять стремление <i>немцев</i> к эстетическому наслаждению и внутренней гармонии. Желательно, чтобы они были ограничены четкими и ясными правилами Предпочтительны игры, предоставляющие возможность проявить взаимоуважение, аккуратность и внимательность к деталям Средство выразить чувства, достичь душевной гармонии и свободы

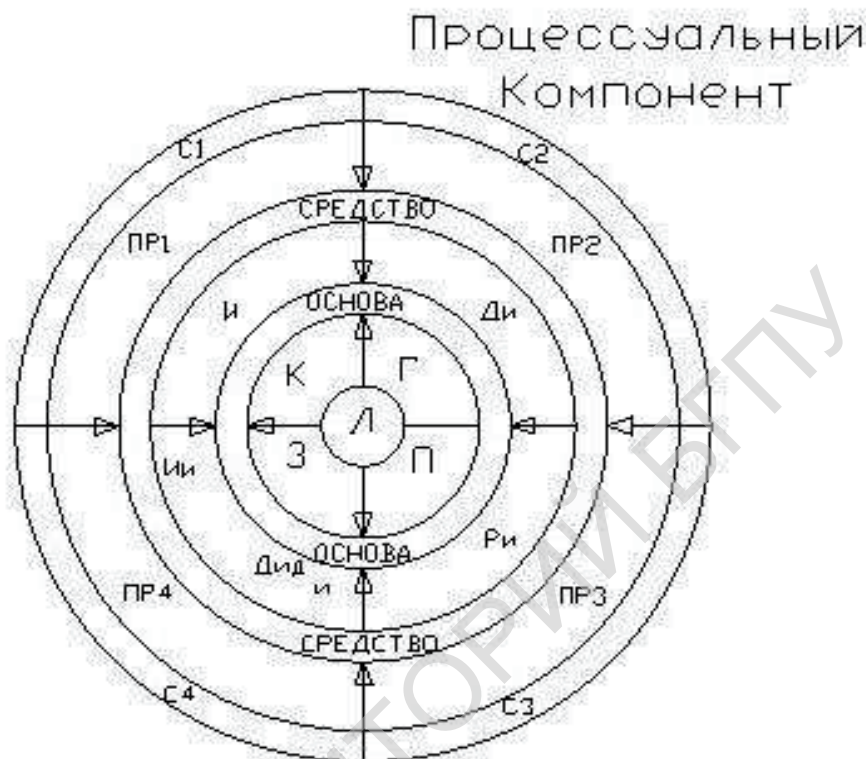


Рисунок 4 - Структура имплицативной игровой модели обучения (фрагмент)

Л - гармонично развитая личность.

Г – готовность будущего педагога.

П – профессионально-личностная позиция студента.

З – система знаний, умений и навыков.

К – профессионально значимые качества личности будущего учителя.

Ключевые характеристики гармонично развитой личности будущего педагога - сформированные **Г, П, З** и развитые **К**.

В контексте реализации игровой модели подготовки учителя обеспечение самоопределения личности в системе отношений с субъектами

образовательного процесса основывается на четырех основных стратегиях:

С 1 – *стратегия развития стремления к продуктивному взаимодействию*. Основным путем реализации (**ПР1**) является создание психологического комфорта и условий для развития эмпатии и ответственности. Ведущим средством реализации стратегии выступает весь арсенал игр и игровых приемов (**И**) как основа развития профессионально значимых качеств личности будущего педагога (**К**).

Основным условием принятия коммуникативной позиции «Друг» выступает развитие эмпатии посредством создания ситуаций, требующих внимания к другим людям, понимания их чувств и желаний, оказания помощи и поддержки. Названный путь развития эмпатии включает создание условий для формирования, анализа и проявления системы отношений студента; для проявления активной жизненной позиции во время группового взаимодействия, что соотносится с реализацией стратегии 1 игровой модели обучения педагогов.

С 2 – *стратегия накопления и осмысления квазипрофессионального опыта*. Основным путем реализации (**ПР2**) выступает организация непосредственной связи обучения с областью осваиваемого опыта (контекст педагогической деятельности). Ведущим средством реализации стратегии выступают деловые игры (**ДИ**) направленные на формирование готовности будущего педагога к профессиональной деятельности.

Контекстное обучение создает благоприятные условия для коллективного творчества. Принятие коммуникативной позиции «Учитель» обеспечивается развитием педагогической коммуникабельности через расширение круга общения, придание занятиям коммуникативной направленности, что коррелирует с представленной стратегией игровой модели обучения.

С 3 – *стратегия становления позиции лидера*. Основным путем реализации (**ПР3**) является создание условий для формирования, анализа и проявления системы отношений студента, а также для взаимодействия позиций. Ведущим средством реализации стратегии определены ролевые игры (**Ри**)

направленные на формирование профессионально-личностной позиции будущего учителя.

Поскольку приоритетным для принятия коммуникативной позиции «Наставник» является развитие организаторского потенциала и эмоциональной устойчивости личности посредством создания ситуаций, в которых личности отводится роль организатора общения, реализация данной стратегии игровой модели обучения будущих педагогов соответствует условию перехода к коммуникативной позиции «Наставник».

С 4 – стратегия обеспечения качественного усвоения знаний, умений и навыков, необходимых для профессионального самоанализа. Основным путем реализации (ПР4) рассматривается поддержание познавательной активности и заинтересованности в учебе; формирование потребности в овладении системой профессионально значимых ЗУН. Ведущим средством реализации стратегии являются имитационные игры (Ии) и дидактические игры (Дид. и), направленные на формирование ЗУН. Переход на новый цикл смены коммуникативных позиций (на качественно ином уровне) основывается на развитии рефлексии через создание коммуникативных трудностей и нестандартных ситуаций. Это соответствует реализации указанной стратегии игровой модели обучения в педагогическом вузе. Импликативная игровая модель обучения предъясняет процесс формирования системы отношений будущего педагога и модели его поведения во взаимодействии с опорой на выявленные особенности игровой деятельности; основные пути и средства формирования системы отношений и модели поведения будущего учителя реализуются в культуросообразной динамике, механизм которой отражен в народном календаре и специфике традиционных игр. Таким образом, импликативная игровая модель обучения позволяет обеспечить смену коммуникативных позиций на культуросообразной и природосообразной основе, что теоретически подтверждает эффективность ее реализации как средства формирования коммуникативной компетентности будущего педагога.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

Лингвокультурологический подход является наиболее адекватным методологическим основанием построения игровой модели обучения, если рассматривать его как определение оптимальных путей организации педагогического процесса на основе учета этнокультурных потребностей, выявленных посредством сравнительного анализа ментального портрета, языкового мышления, культурно-исторических особенностей, национальных традиций воспитания и соотнесения их с общечеловеческими ценностями, целями и задачами образования. Данный подход соответствует современным общемировым тенденциям роста национального самосознания, уважения и интереса к специфике национальной культуры; поддерживает процесс сохранения и развития самобытных культур; обогащает педагогику данными этнопсихологии, этнолингвистики, истории культуры, этнографии и др.; способствует воспитанию личности с аутентичным самосознанием и направленностью на ценности и идеалы всего человечества. Регулятивами применения *лингвокультурологического подхода* выступают *принципы*: взаимосвязи этнического и общекультурного, соответствия модели этническому мировосприятию, гармоничного развития личности, междисциплинарной взаимодополнительности. Разработанные *этапы реализации лингвокультурологического подхода* обусловили трехкомпонентную структуру имплицитной игровой модели обучения, которая включает: ценностно-целевой компонент, представленный соотношением общечеловеческих ценностей-ориентиров, принципов, целей и задач подготовки педагогов, основных положений общей теории игры с выявленной этнокультурной спецификой; содержательный компонент, состоящий из уточненных в ходе лингвокультурологического анализа требований к организации, руководству и проведению игр; процессуальный компонент, включающий основные направления,

пути и средства реализации имплицитивной игровой модели обучения будущих педагогов в культуросообразной динамике. Содержательный компонент модели включает следующие требования: удовлетворять потребность белорусов в сотрудничестве, веселом и непринужденном сотворчестве (предпочтительны совместные, групповые, коллективные игры); учитывать потребность в ощущении уверенности в собственных силах (включать элементы взаимопомощи, организовывать шефство над слабыми); избегать острой конкурентной борьбы, конфликтов, ярко выраженных соревнований (позиция лидера должна формироваться постепенно, с помощью косвенных воздействий). Процессуальный компонент имеет следующие характеристики: развитие эмпатии должно опираться на присущие белорусам толерантность, сострадание, желание помочь и учитывать пассивность этих проявлений, отсутствие стремления вмешиваться в посторонние дела; развитие коммуникабельности предпочтительно осуществлять на основе потребности в групповом взаимодействии; развитие организаторских способностей необходимо проводить постепенно и мягко, учитывая стремление белорусов избегать конфликтов и конкуренции; опосредованное формирование позиции лидера скорректирует эмоциональную устойчивость к соревнованиям; развитие рефлексии должно иметь своей целью направить характерные для белорусов психологизм и самокритику в позитивную сторону, что станет основой для более адекватного самоанализа. Реализация стратегических линий процессуального компонента модели осуществляется в культуросообразной динамике.

Историко-методологический анализ позволяет выделить основные этапы в развитии проблемы формирования коммуникативной компетентности будущего педагога. Определение переломных моментов генезиса в рамках каждого из этапов и соотнесение их с историко-педагогическим контекстом привело нас к осознанию ключевых тенденций в трактовке сущности и структуры понятия «коммуникативная компетентность педагога». На *первом*

этапе тенденцией развития проблемы является переход от монолога учителя к специально организованному взаимодействию и осмыслению условий его эффективности. Ключевой тенденцией *второго этапа* выступает выявление роли и механизмов процесса педагогического взаимодействия. Тенденцией *третьего этапа* является определение требований к учителю - организатору взаимодействия, разработка методологических оснований проблемы педагогического общения. На *четвертом этапе* ключевой тенденцией выступает разработка алгоритмов формирования способности к педагогическому общению, актуализация личностного компонента в связи со становлением компетентностного подхода. Тенденцией *пятого этапа* генезиса проблемы является формирование коммуникативных знаний и умений как основных слагаемых коммуникативной компетентности будущего учителя.

Сформулированные тенденции выявляют *логику становления проблемы* формирования коммуникативной компетентности будущего педагога, а также *противоречие* между исторически обусловленной актуализацией личностной сферы и современным доминированием операциональной сферы в структуре коммуникативной компетентности. Разрешить указанное противоречие можно, если определить *коммуникативную компетентность* как *осознанную коммуникативную позицию личности, вызывающую потребность в получении знаний и формировании умений, необходимых для успешной реализации коммуникативного стиля учителя*. Под *коммуникативной позицией* учителя понимается самоопределение в системе межличностных отношений, вызывающее потребность в овладении коммуникативными знаниями и формировании соответствующих умений. Коммуникативный стиль учителя выступает отражением его коммуникативной позиции и выражается в предпочитаемых личностью формах, средствах, характере общения. С учетом специфики понятия «коммуникативная компетентность будущего педагога» может быть выделена система коммуникативных позиций будущего учителя («Ровесник», «Друг», «Учитель», «Наставник») и соответствующих им

коммуникативных стилей (эмоциональный, познающий, воспитывающий, творческий).

Существует три основных направления в понимании проблемы формирования профессиональной позиции. Трактовки *позиции* как *интегративной характеристики всего образа жизни* и как *системы ценностных ориентаций личности* характеризуются идеей сосуществования равноправных субпозиций. В данном случае сформированность профессионально-педагогической позиции сводится к способности удерживать в сознании различные позиции и осуществлять выбор педагогических средств адекватно ситуации. Понимание *позиции* педагога как *системы отношений личности* предполагает выстраивание четкой иерархии позиций и выделение уровней сформированности, отражающих движение от неприемлемой к эталонной педагогической позиции. Трактовка *позиции* как *самоопределения человека, побуждающего действовать в соответствии со своей осознанной индивидуальностью*, коррелирует с концепцией *расширения позиций*. Новая коммуникативная позиция вызывает смену основной потребности в общении, стремление к получению более широких коммуникативных знаний и умений и изменение коммуникативного стиля. Следовательно, процесс формирования коммуникативной компетентности представляет собой обеспечение условий принятия новой коммуникативной позиции. В соответствии с выделенными позициями и их характеристиками в качестве условий смены коммуникативной позиции определено развитие: *эмпатии* (принятие коммуникативной позиции «Друг»), *коммуникабельности* (принятие коммуникативной позиции «Учитель»), *эмоциональной устойчивости и организаторских способностей* (принятие коммуникативной позиции «Наставник»), *рефлексии* (обеспечение перехода на новый цикл смены коммуникативных позиций).

ГЛАВА II

РЕАЛИЗАЦИЯ ИГРОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

2.1 Дидактический потенциал общей педагогики для апробации методики имплекативного игрового обучения

Результаты любого теоретического анализа должны находить свое практическое подтверждение при создании, апробации и проверке эффективности авторских методик. Основным условием и предпосылкой разработки методики выступают дидактические возможности дисциплин, на которых ее планируется применять. Система общепедагогической подготовки студентов педагогического университета предполагает изучение следующих разделов общей педагогики: «Общие основы педагогической профессии»; «Педагогика современной школы»; «Педагогические системы и технологии»; «История образования и педагогической мысли»; «Введение в коррекционную педагогику».

Определение содержания конкретных тем осуществляется на основе следующих *критериев*: целостное отражение в содержании задач, связанных с развитием личности будущего педагога как субъекта педагогической деятельности; научная и практическая значимость изучаемого материала; соответствие сложности содержания реальным возможностям студентов, объема содержания – времени, отведенному на изучение предмета; учет традиций и прогрессивного опыта в построении содержания, имеющейся учебно-методической и учебно-материальной базы. В качестве *показателей результативности* реализации программы по педагогике названы следующие: степень усвоения студентами ведущих педагогических идей, понятий, фактов, закономерностей, концепций; уровень теоретического осмысления ими способов проектирования и организации педагогического процесса; уровень

развития педагогического мышления; вариативность оперирования теоретическими знаниями в процессе решения педагогических задач, адекватных практической деятельности; степень развития интереса к педагогической теории и осознания профессиональной значимости теоретических знаний. Следует отметить, что формирование коммуникативной компетентности будущего педагога не выделено отдельной задачей.

Раздел «Общие основы педагогической профессии» выполняет пропедевтические функции. Его основной целью является формирование у студентов целостного представления об их будущей профессиональной деятельности. Содержание курса направлено на включение студентов в процесс осознанного формирования ценностных ориентаций, развитие мотивационной сферы, формирование потребности в профессиональном самоопределении.

Таблица 7 – Дидактические возможности раздела «Общие основы педагогической профессии» в контексте формирования коммуникативной компетентности

<i>Основные пути формирования коммуникативных знаний</i>	<i>Основные средства и методы формирования коммуникативных знаний</i>	<i>Актуализация коммуникативных умений</i>
1	2	3
❖ Изучение профессионально-значимых качеств личности учителя	❖ Групповая дискуссия ❖ Самостоятельное изучение и выступление с докладом	❖ Преодолевать трудности в общении ❖ Располагать к себе аудиторию

**Таблица 7 – Дидактические возможности раздела
«Общие основы педагогической профессии» в контексте
формирования коммуникативной компетентности (продолжение)**

1	2	3
❖ Выделение коммуникативной функции как важнейшей в системе профессиональных функций педагога ❖ Анализ особенностей педагогического взаимодействия при изучении темы «Ребенок — самооценność и его позиция в образовательном процессе»	❖ Составление профиессиограммы коммуникативных качеств педагога (Л.Н. Тимашкова) ❖ Работа в подгруппах ❖ Диалогическое взаимодействие преподавателя и студентов ❖ Защита рефератов	❖ Организовывать доверительные взаимоотношения в процессе общения ❖ Оценивать и анализировать собственные коммуникативные действия

Таким образом, содержание раздела включает теоретический анализ сущности, характера, значимости, путей и средств организации общения субъектов образовательного процесса. Программой обучение посредством диалогического взаимодействия преподавателей и студентов, подготовки и защиты рефератов, что способствует развитию эмпатии. Именно это качество выделено в предлагаемой модели как приоритетное для первого этапа. Можно

сделать вывод, что организация целенаправленной работы по созданию ситуаций, требующих внимания к другим людям, понимания их чувств и желаний, оказания помощи и поддержки гармонично дополнит реализуемые в практике преподавания «Общих основ педагогической профессии» средства формирования коммуникативной компетентности будущего педагога.

Изучение раздела «Педагогика современной школы» предполагает целостное и систематизированное рассмотрение теоретических основ обучения и воспитания в современной школе. Содержание заключается в изучении методологических основ педагогики, теории обучения и воспитания и характеризуется широкими возможностями для формирования коммуникативной компетентности студентов (См. таблицу 8).

Таблица 8 – Дидактические возможности раздела «Педагогика современной школы» в контексте формирования коммуникативной компетентности

<i>Основные пути формирования коммуникативных знаний</i>	<i>Основные средства и методы формирования ком. знаний</i>	<i>Актуализация коммуникативных умений</i>
1	2	3

❖ Рассмотрение личности как субъекта и объекта воспитания ❖ Выявление диалогического характера педагогического процесса ❖ Понимание общения как средства развития профессиональной культуры учителя	❖ Педагогические студии ❖ Педагогические мастерские ❖ Круглые столы	❖ Определять эмоциональное состояние собеседников ❖ Адекватно воспринимать личностные особенности других ❖ Исполнять различные социальные роли
---	---	--

Анализ используемых форм и методов формирования коммуникативной компетентности при проведении занятий по данному разделу показал, что они, в основном, направлены на развитие коммуникабельности. Это коррелирует с путем формирования коммуникативной компетентности посредством расширения круга общения, придания занятиям коммуникативной направленности.

Раздел *«Педагогические системы и технологии»* ориентирован на целенаправленное систематическое изучение будущими педагогами систем и технологий обучения и воспитания, которые имеют прикладной характер и отражают эффективную практику организации педагогического процесса, что создает предпосылки оптимального вхождения педагога в профессиональную деятельность. В процессе изучения педагогических технологий создаются условия для принятия студентами роли организатора общения, что требует от них активизации усвоенных ранее коммуникативных знаний, а также приобретение новых. Важной особенностью является то, что содержание раздела позволяет будущим педагогам «проиграть» конфликтные ситуации и научиться способам их разрешения, обрести опыт управления конфликтами. Таблица 9 отражает потенциальные возможности анализируемого раздела для

формирования коммуникативной компетентности студентов.

Таблица 9 – Дидактические возможности раздела «Педагогические системы и технологии» в контексте формирования коммуникативной компетентности

<i>Основные пути формирования коммуникативных знаний</i>	<i>Основные средства и методы формирования ком. знаний</i>	<i>Актуализация коммуникативных умений</i>
1	2	3
❖ Изучение технологии создания ситуаций эмпатии, рефлексии, педагогического общения, реакции на поступок, этической защиты	❖ Моделирование и анализ ситуаций ❖ Коммуникативная перцепция	❖ Моделировать ситуации общения Разрешать коммуникативные конфликты

Таблица 9 – Дидактические возможности раздела «Педагогические системы и технологии» в контексте формирования коммуникативной компетентности (продолжение)

<i>Основные пути формирования коммуникативных знаний</i>	<i>Основные средства и методы формирования ком. знаний</i>	<i>Актуализация коммуникативных умений</i>
1	2	3

❖ Рассмотрение особенностей взаимоотношения классного руководителя и коллектива ❖ Разработка самопрезентаций, что требует применения элементов драматизации, режиссуры, ораторского искусства, знаний о технике и особенностях речи, интонации ❖ Изучение технологии культуры поведения Знакомство с формами работы в русле педагогики сотрудничества: гуманистическая направленность, обращенность к человеку, новый взгляд на личность, демократизация педагогических отношений, развитие коммуникативных способностей	❖ Управление педагогическими конфликтами ❖ Диалогическое взаимодействие преподавателя и студентов ❖ Групповая дискуссия ❖ Конкурс групповых педагогических проектов «Пути гуманизации отношений педагога и учеников» (Л.Н. Тимашкова)	❖ Самопрезентации ❖ Организации и участия в дискуссии Свободно владеть вербальными и невербальными средствами общения
---	--	---

Процесс формирования коммуникативной компетентности предполагает создание ситуаций, в которых личности отводится роль организатора общения. Анализ дидактического потенциала раздела «Педагогические системы и технологии» показал, что при его изучении предусмотрено создание всех необходимых условий для принятия студентами роли организатора общения, поиска оптимальных путей разрешения коммуникативных конфликтов. Один из вышепредложенных путей реализации имплицитивной игровой модели обучения как средства формирования коммуникативной компетентности («Школа лидерства») не нарушит логики преподавания курса и позволит последовательно и более полно использовать возможности раздела.

Изучение «Истории образования и педагогической мысли» в высших педагогических учебных заведениях имеет особое значение для профессионального становления будущих педагогов, поскольку обеспечивает выработку у студентов исторического подхода к педагогическим явлениям, способствует формированию педагогического мировоззрения, системы ценностных профессиональных установок. Программа предусматривает изложение истории образования в тесной связи с историей развития общества. Данный подход позволяет обеспечить глубокое теоретическое осмысление проблемы педагогического общения, изучение ее генезиса, осмысление роли коммуникативной компетентности в современных исследованиях (См. таблицу 10).

Таблица 10 – Дидактические возможности раздела «История образования и педагогической мысли» в контексте формирования коммуникативной компетентности

<i>Основные пути формирования коммуникативных знаний</i>	<i>Основные средства и методы формирования коммуникативных знаний</i>	<i>Актуализация коммуникативных умений</i>
1	2	3

❖ Изучение компонентов коммуникативной компетентности педагога в логике их развития ❖ Раскрытие связей и отношений между элементами через выделение этапов генезиса с учетом историко-педагогических опыта и современных реалий ❖ Анализ различных стилей педагогического общения, отраженных в трудах выдающихся педагогов ❖ Осмысление подходов к трактовке проблемы педагогического общения	❖ Групповая дискуссия ❖ Проекты ❖ Выступления с докладом ❖ Подготовка и прочтение лекций ❖ Составление тестов ❖ Дневник (анализ перво-источников)	❖ Учитывать цели и ситуации общения ❖ Анализировать, сравнивать и корректировать свое коммуникативное поведение в зависимости от направленности взаимодействия, личностных особенностей собеседника и т.д. ❖ Планировать возможные варианты поведения субъектов педагогического общения
---	--	---

Таким образом, изучение «Истории образования и педагогической мысли» способствует развитию потребности личности в осмыслении педагогической действительности, сравнительно-сопоставительном анализе своего поведения и эталонов, описанных в классических и современных исследованиях, что является наиболее благоприятной атмосферой для развития рефлексии. В процессе формирования коммуникативной компетентности

приоритетным направлением реализации условий смены коммуникативных позиций названо развитие рефлексии. Можно предположить, что раздел «История образования и педагогической мысли» обладает значительным дидактическим потенциалом формирования коммуникативной компетентности будущего педагога.

Теоретический анализ дидактических возможностей педагогики как учебной дисциплины позволил сделать следующие выводы.

Формирование коммуникативной компетентности не выделено в программе в качестве отдельной задачи, однако в содержание каждого из разделов включены темы, позволяющие усваивать коммуникативные знания, приобретать и совершенствовать коммуникативные умения. Данный процесс «выведен за скобки» основных целевых ориентиров, протекает «стихийно», опосредованно при решении других, предусмотренных программой задач. В такой ситуации невозможно в полной мере использовать дидактический потенциал предмета. Каждый из разделов в силу своей специфики и своего места в образовательном процессе предоставляет наиболее благоприятные условия для развития определенных коммуникативных качеств.

2.2 Организация игрового обучения как средства формирования коммуникативной компетентности будущего учителя

Реализация имплицитного игрового обучения будущего педагога обогащает учебный процесс системой коммуникативно-направленных игровых комплексов, основанных на этнокультурной традиции и предъявляемых в соответствии с культуросообразной динамикой деятельности. Каждый комплекс состоит из игровых ситуаций и приемов, включенных в лекции; связанного с ними индивидуального, подгруппового и группового домашнего задания; различных игр, проводимых на семинарских занятиях. Ролевые, имитационные, деловые игры, включенные (или представляющие собой) семинарские занятия, основаны на самостоятельной подготовке студентов и являются органичным продолжением домашнего задания.

Поскольку в данном пособии содержание имплицитного игрового обучения рассматривается на примере формирования коммуникативной компетентности студентов педагогических вузов, все игровые комплексы имеют общую цель: *обеспечить самоопределение личности в системе отношений с субъектами образовательного процесса*. Достижение данной цели происходит по следующему алгоритму:

- особенности игровой деятельности, обусловленные этнокультурным метасмыслом игрового взаимодействия, создают аксиологическую и содержательную основу игрового обучения;
- с опорой на выявленные особенности игровой деятельности осуществляется процесс формирования системы отношений будущего педагога и модели его поведения во взаимодействии;
- основные пути и средства организации процесса формирования системы отношений будущего педагога реализуются в культуросообразной динамике, механизм которой отражен в народном календаре и специфике традиционных игр.

Предложенному алгоритму соответствуют следующие *игровые комплексы*: “**Вытокі**”, “**Златавуст**”, “**Хараство**”, “**Крыніцы**”, “**Багач**”. Обобщенно процесс организации совместной деятельности преподавателя и студентов в рамках импликативного игрового обучения представлен в таблице 13.

Традиционный уклад жизни белорусов подчинен народному календарю, который является отражением этнокультуры, и, будучи своеобразным сакральным регулятором поведения, на протяжении столетий формирует самосознание людей. Несколько праздников народного календаря являются основными. *Каляды* всегда «открывают год», новый аграрный и жизненный цикл. Это период анализа истоков и прогнозирования ожидаемого. Весенние праздники (*Гуканне вясны*, *Вялікдзень*) символизируют постепенное пробуждение жизненной и творческой активности, а летний праздник *Купалле* – ее наибольший расцвет. Завершает цикл осенний *Багач* – время рефлексии, осмысления достигнутого, «сбора урожая» как на хлебной ниве, так и на «ниве духовной». Анализ ключевых праздников народного календаря белорусов, включенных в них традиционных игр и характера взаимодействия их участников (который представлен в описании каждого комплекса) позволил определить культуросообразную динамику деятельности, свойственную белорусам. Обобщенно, можно отметить, что для белорусской этнокультуры гармонично развитие деятельности от длительного анализа предыдущего и прогнозирования (пропедевтики) предстоящего этапа к постепенному наращиванию творческой активности и завершающей цикл продолжительной рефлексии, осмысления. Белорусам свойственен глубокий психологизм, и не случайно в культуре белорусского народа столь важное значение имеет осмысление «вытокаў», первопричин каждого явления (В.В. Кириенко, С.В. Снапковская). В связи с вышесказанным, *пропедевтический* комплекс импликативного игрового обучения в процессе формирования коммуникативной компетентности будущего педагога назван нами «**Вытокі**».

Игровые комплексы «Златавуст», «Хараство», «Крыніцы» выступают *основными*, в качестве их названий взяты основные лексикоды белорусской культуры, последовательность которых отражает динамику культурных смыслов. Содержание данных игровых комплексов смоделировано в соответствии с традицией постепенного наращивания творческой активности. Концепт «Багач» в этнокультурной традиции белорусов неразрывно связан с рефлексией и оценением, поскольку так называется старинный праздник урожая, время подведения итогов своего труда и эмоциональной подготовки к новому природно-аграрному циклу. С учетом указанной традиции осмысливать и анализировать собственную деятельность *рефлексивно-оценочный* игровой комплекс методики назван «Багач».

Таблица 11. Особенности игр, направленных на формирование коммуникативной компетентности

<i>Традиционная методика</i>		<i>Импликативная методика</i>
<i>содержание</i>	стимулирование учебной мотивации и познавательного интереса максимальные возможности для проявления творчества и инициативности участников принятие всей группой	предоставление возможности для проявления внимания к другим людям, понимания их чувств и желаний приоритет стимулированию проявления системы отношений студента, формированию активной личностной позиции во время группового взаимодействия преобладание ситуаций, требующих группового взаимодействия

руководство	Изменяется роль преподавателя: он становится организатором активной и творческой деятельности Актуализируются его умения устанавливать эмоционально-положительный контакт со студентами, создавать творческую и комфортную атмосферу на занятии Преподаватель должен уметь незаметно направлять процесс, иначе ролевая игра превратится в традиционную форму работы под его руководством Необходимо замечать, запоминать и анализировать все проявления участников, чтобы затем провести рефлексию	Приоритетность организации взаимопомощи, ситуаций, требующих проявления сочувствия, понимания и уважения позиций друг друга При работе с белорусскими студентами необходимо учитывать потребность в совместном творчестве «на равных», без четко выраженного лидерства
технология проведения	<i>I. Этап подготовки</i> изучение и анализ литературы по проблеме определение структуры и регламента игры разработка содержания	<i>I. Этап подготовки</i> в процессе применения различных игровых приемов определить, кто хорошо работает в паре, а кто подчеркнуто не идет на групповое взаимодействие
	<i>II. Этап установки на игру</i> обсуждение игровой ситуации, правил, особенностей действующих лиц; распределение ролей; раздача материала, если он предусмотрен сценарием	<i>II. Этап установки на игру</i> особое внимание уделяется распределению ролей, которое происходит с учетом проведенного на предшествующем этапе анализа состава участников
	<i>III. Этап проведения</i> участники разыгрывают предложенную ситуацию, действуя в соответствии с принятыми ролями и оговоренным регламентом	<i>III. Этап проведения</i> преподаватель (посредством косвенных воздействий) создает ситуации группового взаимодействия, побуждает к совместному обсуждению, организывает взаимопомощь
	<i>IV. Этап рефлексии</i> совместное обсуждение хода игры; подведение преподавателем итога занятия	<i>IV. Этап рефлексии</i> специально организованные беседы-обсуждения



- 147

Таблица 12

Процесс формирования коммуникативной компетентности будущего педагога в контексте реализации имплицитивного игрового обучения

Этап формирования	Характеристика этапа	Условия принятия коммуникативной позиции	Путь реализации	Средства	Основные игры и игровые приемы методики	Специфика	Игровой компонент лекс	Этап реализации модели
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Эмпатийно-перцептивные	Принятие коммуникативной позиции «Друг»	Развитие эмпатии	Формирование опыта эмпативного поведения	1. Ценностное отношение к другому	Ролевая игра «Згода»	Традиция «прогностического» игрового взаимодействия	«Выноки»	Пропедевтический
				2. Развитие умений эмпатийного слушания	«Спалары»			
				3. Формирование навыков равноправного общения	«План»			
				4. «Самопрограммирование» (эмпатийная установка)	«Инст-прогноз»			
Коммуникативно-деятельностный	Принятие коммуникативной позиции «Учитель»	Развитие коммуникативности	«Погружение в общение»	1. Формирование потребности в сотрудничестве в общении	«Грамада»	Традиция постепенного «вхождения» в творчество»	«Затянуєст»	Основной
				2. Развитие ком. умений	«Катехізіс»			
				3. Установка на эмоциональное общение	«Прытчы Златавуста»			
				4. Ориентация на равноправное взаимодействие	«Гэтым пераможаеш!»			

Таблица 12 (продолжение)

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Коммуникативно-деятельностный	Принятие коммуникативной позиции «Наставник»	Развитие организаторских способностей	«Школа лидеров»	1. Формирование положительного самовосприятия	«Выдатнік»	Традиция постепенного наращивания творческой активности	«Харастов»	Основной
				2. Развитие чувства уверенности в своих силах	«Ефрасіння»			
				3. Воспитание «чувства полезности»	«Гаспадар»			
				4. Формирование опыта организатора взаимодействия	«Вітаўт»			
Рефлексивный	Переход к новому циклу расширения позиций	Развитие рефлексии	Формирование опыта рефлексивного поведения	1. Умение видеть начало конфликта	«Знак бяды»	Традиция постепенного наращивания творческой активности	«Крыніцы»	
				2. Развитие навыков анализа коммуникативных трудностей	«Вячоркі»			
				3. Формирование опыта взаимодействия в конфликтных ситуациях	«У нязмерных глыбинах нязмерных выст...» «Лада»			
				1. Формирование умений самоанализа	«Нрыйшоў Багач, кдаў рагач!» «Наша ніва»			
				2. «Самопрограммирование» (установка на самосовершенствование)	«Ліст-самоаналіз»	Традиция «рефлексивных» игровых действий	«Багач»	Рефлексивно-оценочный
				3. Практический опыт квазипрофессионального взаимодействия	Деловаа игра «Праздник»			
				4. Обобщение	«Круглый стол»			

Таблица 13

Организация совместной деятельности преподавателя и студентов в рамках имплицативного игрового обучения

Форма	Классические методы и приемы	Сущностная характеристика и <u>особенности</u>	Цели, задачи
Лекция	изложение нового материала	<i>Раскрытие сути определенной научной проблемы</i> Включает несколько спорных (неоднозначных положений), которые студенты должны записать отдельно и подобрать к ним аргументы до семинарского занятия Содержит материал, необходимый для последующего проведения игры на семинарском занятии, о чем студентам сообщается заранее	Повышение внимания и осознанности при восприятии сложного материала
	рассказ	<i>Краткое изложение логически целостного отрывка</i> Небольшая сюжетно-ролевая игра (чтение по ролям отмеченного преподавателем отрывка) или театрализованное представление студентов, которые были подготовлены заранее	Кратковременный отдых, «переключение». Организация и контроль самостоятельной деятельности студентов

	дискуссия	<i>Сопоставление и осознание новых знаний в ходе научной полемики</i> Ведется от лица различных персонажей (в соответствии с предметом и темой). Насыщается различными игровыми приемами (например, использовать только пять ключевых слов для аргументации своей точки зрения, прием "Хорошо-плохо" и т.п.)	Проявление познавательной активности, раскрепощение, снижение страха публичных выступлений благодаря тому, что дискуссия ведется от лица других людей
	Консультирование	<i>Более глубокое рассмотрение ключевого вопроса занятия</i> Преподаватель за несколько дней до лекции раздает трем-четырем студентам различный материал по теме (либо объясняет, где его найти). При этом каждому из студентов сообщается, что он один будет дополнять преподавателя На лекции преподаватель спрашивает, кто может добавить новую информацию, а затем организывает неподготовленную беседу между "консультантами"	Воспитание ответственности, а также стремления расширять свои знания Обучение корректной научной беседе
	письма преподавателю	<i>Формулирование письменных вопросов по теме</i> Студенты пишут свои вопросы на отдельных листах. Затем преподаватель организывает в соответствии с ними имитационную игру на семинарском занятии. Содержание игры должно способствовать пониманию всех аспектов, вызвавших затруднение	Осуществление "обратной связи"

	домашнее задание	<i>Выполнение дополнительного задания, связанного с новым учебным материалом.</i> Студентам предлагается представить текст лекции в виде схемы, кроссворда; разработать в соответствии с ним игру либо викторину	Развитие творческой активности Повышение интереса к учебе; расширение сферы самостоятельной работы
Семинарское занятие	игра	Сущность организации семинарских занятий заключается в том, что традиционные методы и приемы (устный опрос, чтение рефератов, контрольная работа и т.п.) становятся частью игр. Но это не означает, что они приобретают игровые черты. Они становятся этапами представленных в методике игровых комплексов. Приемы и задания, связанные с этими играми организуются на лекциях, затем они находят свое продолжение в самостоятельной подготовке студентов, проигрываются на семинарских занятиях и, наконец, обсуждаются на следующем семинаре, либо осмысливаются в форме творческих эссе, писем преподавателю, плакатов; итог работы подводится на занятии	Осуществление связи между лекциями, семинарскими занятиями, зачетом, когда весь материал подается крупными блоками в процессе организации и проведения "игровых проектов"
Зачет	конкурс письменных работ	<i>Проведение мини-выставки</i> Проведение выставки (презентации), закрытого голосования, "интервьюирование" победителей	Воспитание гордости за свой труд. Стремления творчески подходить к восприятию учебного материала
	Круглый стол	<i>Групповое обсуждение важного вопроса</i> Подведение итогов всех игровых комплексов	Самооценка, самоанализ Обучение тактичному взаимодействию

	Ситуации	<i>Билеты с проблемными ситуациями, связанными с будущей профессиональной деятельностью</i> Блиц-игры, в которых преподаватель представляет ситуацию от лица учащегося, директора и т.п., а студент обязан быстро и адекватно среагировать	Активизация и контроль сформированности знаний, умений и навыков
--	----------	--	---

Таблица 15

Учебно-методическая карта изучения разделов «Метады і метадалогія гісторыі педагогікі як навукі»,
«Станаўленне і развіццё выхавання, асветы, школы і педагагічнай думкі ад старажытных часоў да Новага часу»

№	Тема	Форма / колькасць часоў	Основные вопросы изучаемой темы	Этап формирования коммуникативной компетентности будущего учителя Содержание этапа	Игровой комплекс Содержание игрового комплекса как средство формирования коммуникативной компетентности	Импликативность содержания игрового комплекса	Мониторинг процесса формирования коммуникативной компетентности	Эталонные показатели
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Метады і метадалогія гісторыі педагогікі	ЛК / 2	Объект и предмет истории педагогики как науки, ее место в системе наук о человеке	Эмпатийно-перцептивный (принятие коммуникативной позиции Друг) Формирование навыков равноправного общения	ВЫТОКІ (1) <u>Магія пачатку</u> Совместное конструирование ответа преподавателем и студентами. Возможность свободно высказывать свои идеи	<u>Магія пачатку</u> соотносится с основным правилом ритуально-обрядового наследия белорусов: любое первое действие, первый шаг считается магическим, моделирующим все последующие события; совершался сообща	Наблюдение за активностью студентов	Внимательно следит за действиями преподавателя, высказывает свои идеи вслух

Таблица 15 (продолжение)

1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Методы і педагогічні історії педагогіки		Задачи и методы истории педагогики	Эмпатийно-перцептивный (принятие коммуникативной позиции Друг) Формирование умений эмпатийного слушания, умения видеть положительное в людях. Воспитание уважения к себе и к другому	ВЫТОКИ (1) <u>Спалары</u> Возможность не только подчеркнуть сильные стороны в ответах одноклассников, но и озвучить свое мнение, сформулировать и обосновать его. <u>Чаша (1)</u> Самоанализ, ощущение значимости собственного мнения, уважения к нему	<u>Спалары</u> соответствует первому периоду Календарных игр (начало нового жизненного цикла), метасмыслом взаимодействия в рамках которого является единение близких. <u>Чаша</u> является переосмыслением традиционного календарного обряда ритуальной чаши как символа взаимопонимания в семье	Наблюдение во время ответа (желание высказаться, степень эмоциональности ответов, насыщенность речи определений (ми) Анализ письменных работ	Охотно раскрывает сильные стороны ответа одноклассника, при этом использует выражения, типа «особенно хорошо...», «учтены основные...», «интересно...» и т.п., употребляет различные определения, положительно характеризующие ответ. В работе много разноплановых характеристик, что показывает стремление полно и искренно отвечать

Таблица 15 (продолжение)

1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	Этапы выявления проблем в воспитании	КСР / 2	Приоритеты воспитания на каждом из этапов развития первобытного общества	Эмпатийно-перцептивный (принятие коммуникативной позиции Друг) Формирование навыков продуктивного взаимодействия	ВЫТОКИ (1) <u>Ад прездеау спакон вякоў... (1)</u> Работа в команде, совместное обращение к истокам идеала воспитания	<u>Ад прездеау спакон вякоў... соотвествует</u> первому периоду Календарных игр, направленных на единение близких через обращение к предкам, к истории семьи. Метасмыслом общения в данном случае выступает совместный анализ истоков, прошедшего.	Характер выполнения задания (работала ли команда сообща, либо по несколько человек)	Задание выполнено всей командой в процессе совместного обсуждения (о чем может свидетельствовать развернутость ответов, разнообразность примеров)
			Связь народных идеалов воспитания с приоритетами воспитания первобытного общества	Эмпатийно-перцептивный (принятие коммуникативной позиции Друг) Формирование ценностного отношения к другому, уважения к различным позициям	ВЫТОКИ (1) <u>Ад прездеау спакон вякоў... (2)</u> Обсуждение результатов работы всей группой		Поведение во время обсуждения письменных работ	Спокойно выслушивает мнение, отличное от мнения своей команды, однако, с готовностью обосновывает свою позицию, демонстрируя заинтересованность, ответственность перед командой

Таблица 15 (продолжение)

1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	Витоки усходніх і заходніх вихавачурых ітравуау (1)	ЛК / 2	Образова- ние и приоритеты воспитания в школах Древнего Востока и школах Древней Греции и Рима.	<i>Эмпатийно- перцептивный (принятие коммуникативной позиции Друг)</i> Развитие активной жизненной позиции, внимания к словам другого	ВЫТОКИ (2) <u>Идеал (1)</u> Необходимость внимательно слушать лектора, чтобы из материала лекции выбирать (или формулировать на их основе) необходимые тезисы	<u>Идеал</u> расширяет количество участников совместной деятельности, что соответствует традиции перехода от внутрисемейного общения до взаимодействия членов всего рода во время второго периода каладных итравуау каладных итравуау	Наблюдение за поведением студентов	Внимательно следит за предъявлением материала лекции
			Идеал личности в тради- ционном воспитании стран Востока и Древней Греции и Рима	<i>Эмпатийно- перцептивный (принятие коммуникативной позиции Друг)</i> Формирование умений эмпатийного слушания	ВЫТОКИ (2) <u>Идеал (2)</u> Принятие общего решения, формулирование единой, общепринятой трактовки в процессе совместного обсуждения		Наблюдение за поведением студентов во время обсуждения	Выслушивает другого, не перебивает, обосновывает свою позицию

Таблица 15 (продолжение)

1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	Вытоки ўсходніх і заходніх выхавальчых ідэяў (2)	С3 / 2	Сравнительно-сопоставительная характеристика основных идей и систем ценностей, ставших основой педагогической традиции Востока и Запада	Эмпатийно-перцептивный (принятие коммуникативной позиции Друг) Воспитание уважения к себе и к другому Заинтересованность в мнении другого	ВЫТОКИ (2) Адзін дзень Чаша (2) Самоанализ, ощущение значимости собственного мнения, уважения к нему Возможность ознакомиться с позицией, предпочтениями, направленностью одноклассников	Адзін дзень коррелирует с основной характеристикой середины Каляд – яркой театрализацией, ритуализацией общения. Вторая часть игры Чаша соотносится с завершением обряда ритуальной чаши как символа взаимопонимания в семье: установкой, самопрограммированием членов семьи на добрые отношения	Анализ письменных работ, представляющих собой произвольные ответы на вопросы, т. е. отражающие личностную позицию студента	К нежелательным характеристикам учебных занятий отнесены одиотинность, монологичность и доминирование преподавателя, преобладание заученных ответов и т. п. Предпочитаемыми названы активные формы работы, как диспуты, деловые и ролевые игры, защита проектов и т. п.

Таблица 15 (продолжение)

1	2	3	4	5	6	7	8	9
5		ЛК / 2	Система ценностей в народной педагогике белорусов. Принципы, средства и методы народной педагогики	Эмпатийно-перцептивный (принятие коммуникативной позиции Друг)	ВЫГОТКІ (3) <u>Згода</u> Обсуждение и поиск наиболее адекватных реакций в предъявленных возможных педагогических ситуациях, в процессе чего студенты вынуждены анализировать поступки, мысленно становиться на место другого человека, прогнозировать различные последствия педагогических воздействий	<u>Згода</u> соответствует традиции завершения празднования Каляд, когда основным смыслом взаимодействия выступает совместное моделирование возможного будущего, прогнозирование характера предстоящего нового цикла	Анализ выбранных реакций	Из списка предложенных средств выбирает наиболее адекватные представленной педагогической ситуации, что свидетельствует о внимательном, глубоко осмыслении мотивов поведения другого и прогнозировании последствий своих действий
	На родная педагогіка Беларусы (1)							

Таблица 15 (продолжение)

1	2	3	4	5	6	7	8	9
6		СЗ / 2	Взаимосвязь народных традиций воспитания и педагогической науки	Эмпатийно-перцептивный (принятие коммуникационной позиции Друг)	ВЫТОКИ (3) <u>Лист-прогноз:</u> таблица, в которой студенты записывают название и краткую характеристику разделов, которые предстоит изучить, наиболее интересные и эффективные формы организации занятий по каждой теме, а также свою предполагаемую роль в групповой работе, степень ответственности и помощи, которую каждый может взять на себя	<u>Лист-прогноз</u> адекватен завершающему этапу Каляд, направленному на прогнозирование и программирование наступающего года, нового жизненного цикла. Для белорусской традиции характерно заканчивать первый этап деятельности попытками спрогнозировать ее протекание и повлиять на развитие себя	Анализ Листа-прогноза	Третья графа заполнена развернуто, по каждой теме отражено предполагаемое участие студента

Таблица 15 (продолжение)

1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	Златавуствы еҥрапейскага Сярдннвечча	ЛК / 2	Воспитание представителей различных социальных слоев	<i>Коммуникативно-деятельностный (принятие коммуникативной позиции Учителя)</i> Раскрепощение личности в общении, побуждение к высказыванию и обсуждению своей позиции	ЗЛАТАВУСТ (I) <u>Вянок</u> Возможность обосновать свою позицию при формулировании единой, общепринятой трактовки	<u>Вянок</u> соответствует традиционному смыслу начала нового цикла: медленное и постепенное “пробуждение” творческой активности	Наблюдение за поведением студентов во время обсуждения	Выслушивает другого, не перебивает, развернуто обосновывает свою позицию. Не боится высказываться
			Педагогические идеи и деятельность Августина Блаженного, Фома Аквинского Абеляра	<i>Коммуникативно-деятельностный (принятие коммуникативной позиции Учителя)</i> Формирование потребности в общении на основе взаимопонимания и сотрудничества	ЗЛАТАВУСТ (I) <u>Грамада</u> Публичное выступление, которое затем обсуждается. Поощрение высказываний во время лекции, совместное конструирование ее содержания	<u>Грамада</u>. Адекватно метасмыслу взаимодействия во время традиционного <i>Гукання вясны</i> (диалог “старости” и “молодости”) обеспечивает обмен мнениями на равных	Наблюдение за поведением студентов во время обсуждения	Внимательно следит за предъявлением материала лекции, высказывается каждый раз, когда лектор предоставляет данную возможность

Таблица 15 (продолжение)

1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	Трансформация Усходняга выхавання ў эпоху Сярэднявечча	ЛК / 2	Воспитание, школа и педагогическая мысль Арабского Востока, Индии и Китая в эпоху Средневековья	Коммуникативно-деятельностный (принятие коммуникативной позиции Учитель) Развитие коммуникативных умений	ЗЛАТАВУСТ (I) <u>Катэхізіс</u> Развитие умений грамотно формулировать научные вопросы, излагать свои мысли емко и лаконично	<u>Катэхізіс</u> Адекватно метасмыслу взаимодействия во время традиционного <i>Гуканя вясны</i> (стремление лучше понимать друг друга) обеспечивает возможность равноправного общения	Наблюдение за поведением студентов во время обсуждения	Выслушивает другого, не перебивает, обосновывает свою позицию
			Педагогические идеи восточных мыслителей	Коммуникативно-деятельностный (принятие коммуникативной позиции Учитель) Формирование установок на эмоциональное общение	ЗЛАТАВУСТ (I) <u>Каравай</u> Эмоционально-окрашенные высказывания арабских ученых настраивают на соответствующий тон	<u>Каравай</u> Коррелирует с традиционным смыслом весенних праздников: радость бытия, оптимистическое настроение	Наблюдение за поведением студентов во время обсуждения	Эмоционально и интонационно насыщенная речь

Игровой комплекс «Вытокі»

Как отмечалось выше, эмпатийно-перцептивный этап формирования коммуникативной компетентности будущего учителя реализуется посредством реализации игрового комплекса «Вытокі». При условии эффективной организации имплекативного игрового обучения в рамках «Вытокаў» студенты должны принять коммуникативную позицию «Друг» (т. е. расширить коммуникативный опыт и перейти от коммуникативной позиции «Ровесник» к коммуникативной позиции «Друг», либо обогатить коммуникативный опыт и утвердиться в коммуникативной позиции «Друг», если она уже принята личностью). Включение игрового комплекса в учебный процесс призвано *обеспечить развитие эмпатии как профессионально-педагогической характеристики с опорой на присущие белорусам толерантность, соборность и потребность в коллективной деятельности.* А также содействовать переходу:

- от природной, «стихийной» толерантности к эмпатии как профессиональной характеристике педагога;
- от «отстраненного» сочувствия к деятельной помощи;
- от желания помогать к умению оказать помощь.

Решение вышеназванных задач предлагается осуществлять в процессе изучения тем «Метады і метадалогія гісторыі педагогікі», «Эвалюцыя выхавання ў першабытным грамадстве», «Вытокі ўсходніх і заходніх выхаваўчых ідэалаў», «Народная педагогіка беларусаў» раздела «Гісторыя адукацыі і педагогічнай думкі». Данные материалы, направленные на осмысление истоков педагогической науки, взаимосвязи традиционного и современного воспитания наиболее соответствуют содержанию и специфике игрового комплекса «Вытокі»: предоставляют широкие возможности для совместного обсуждения, анализа, формулировки единой позиции. Соответствие метасмыслу взаимодействия в этнокультуре, а также культуросообразность развития эмпатии предложенным путем заключается в

следующем. Игровой комплекс «Вытокі» является первым в методике, начинает цикл расширения позиций и соотносится с традицией первого этапа деятельности (началом нового года, т. е. с традицией Каляд). Каляды в белорусском народном календаре символизируют границу между прошлым и будущим, между пройденным циклом и предстоящим. По образному выражению А. В. Котович, Каляды можно сравнить со «... шматвекавым пошукам беларускім народам сваёй папараць-кветкі... свайго кахання, сямейнага дабрабыту». На протяжении столетий в соответствие с земледельческим календарем сложились особые обряды, отношения участников праздника, игры, пронизанные уникальным смыслом: связь с предками - объединение семьи - объединение рода - программирование будущего. Калядные недели делятся на три «Куцці», т. е. на три периода. Первый период характеризуется большой торжественностью, обращением к предкам, к истокам, прошлому. Это – время анализа прошедшего. Основной смысл взаимодействия в этот период – через «диалог с предками» обеспечить единение своей семьи. Следующий период насыщенный, театрализованный, активный. На первый план выходит не просто единение семьи, а единение всего рода. Это – мистерия, яркий народный праздник, на который также приходится театрализованная «проверка молодежи», своеобразная инициация. Третий период - прогностический. Активность трансформируется, становится направленной на прогнозирование, попытки повлиять на будущее, запрограммировать его (гадания, заговоры и т.п.).

Структура игрового комплекса адекватна динамике метасмысла игрового взаимодействия в калядный период и состоит из трех частей. Первая часть комплекса включает лекцию «Метады і метадалогія гісторыі педагогікі» и КСР «Эвалюцыя выхавання ў першабытным грамадстве». Вторая часть охватывает лекцию и семинарское занятие «Вытокі ўсходніх і заходніх выхаваўчых ідэалаў». Третья - объединяет лекцию и семинарское занятие «Народная педагогіка беларусаў». Игры, игровые приемы, а также задания первой части

игрового комплекса, соответственно логике данного исследования, соотносятся с начальным периодом Калядных игрищ. Примером может служить игра «Чаша». Так, преподаватель предлагает студентам разделить листок на две части. В левой части сформулировать, какими студенты не хотели бы видеть занятия (например, скучными, однотипными и т.д.), а в правой части сформулировать пожелания к практическим. При подготовке к первому семинарскому занятию преподаватель анализирует ответы студентов, разрезает листы на две части. На семинарском занятии преподаватель раздает (в произвольном порядке) сначала те листы, где были написаны нежелательные черты семинарских занятий, обобщенно их комментирует, забирает. Затем раздает вторую половину работ, комментирует и оставляет у студентов. Игра соответствует традиции начала празднования Каляд в семейном кругу, когда глава семьи наливал чашу с водой, пускал ее по кругу. Каждый член семьи держал над чашей левую руку и торжественно «оставлял воде все проблемы, недоразумения, недоговоренности» минувшего года. Глава семьи выливал воду, наполнял чашу, вновь пускал по кругу, каждый член семьи держал над чашей правую руку, желал своей семье мира, любви, благосостояния. Затем воду выпивали все вместе. Мета смыслом взаимодействия в данном процессе является настройка, самопрограммирование людей на благоприятную совместную деятельность. В представленной методике игра «Чаша» направлена на воспитание уважения к себе и к другому, заинтересованности в мнении другого. Реализация представленной игры дает возможность ознакомиться с позицией, предпочтениями, направленностью одноклассников, ощущение значимости собственного мнения, уважения к нему. Совместный ужин в первый вечер Каляд моделировал совместную жизнь на протяжении следующего года. Обязательной частью были «диалоги с предками»: театрализованная беседа между хозяевами дома и предками, которая должна была соединить жизнь предков и жизнь семьи, провести линию между минувшим и будущим. Данный смысл взаимодействия отражен в задании на

самостоятельную работу «Ад прадзедаў спакон вякоў...». Завершается игровой комплекс «Вытокі» составлением Листа-прогноза - таблицы, отражающей наиболее эффективные, по мнению каждого студента, формы организации занятий, предполагаемую роль в групповой работе. Целью составления листа-прогноза является создание условий для эмпатийной самоустановки личности.

Рассмотрим содержание игр и игровых приемов комплекса, названных в таблице 14.

Вытокі (1)

Лекцыя «Метады і метадалогія гісторыі педагогікі».

«**Магія пачатку**». В центре доски в рамке – надпись «История педагогики», от которой выстроена схема взаимосвязанных наук (выделены в процессе лекции). Отдельно записаны задачи и основные методы истории педагогики.

Задание: определите и обоснуйте соответствие между методом, задачей и наукой, взаимосвязанной с историей педагогики (например: метод количественной обработки данных, используемый для выражения в количественном отношении состояния и тенденций развития образования, школьной практики, для создания графиков, таблиц, диаграмм и т.д., обеспечивает связь истории педагогики с математикой и статистикой, поскольку...). Отразите данное соответствие на предложенной схеме.

«Спадары».

- Сформулируйте предмет изучения «Истории образования и педагогической мысли», учитывая данное ранее определение науки, методы и задачи исследования. (Работа в подгруппах).
- Внимательно выслушайте выступления друг друга и ответьте на следующие вопросы: «Что положительного в подходе вашего коллеги? Какие стороны проблемы он учел / раскрыл наиболее полно?» и т.д.

Затем преподавателем дается объективный анализ выступлений, формулируется предмет и объект изучения раздела «История образования и

педагогической мысли».

«**Чаша**». Разделите листок на две части. В левой части сформулируйте, нежелательные для Вас характеристики учебных занятий (например, однотипность, преобладание традиционных форм работы, частые письменные работы и т.д.), а в правой части – характеристики учебных занятий, которые Вы считаете предпочтительными.

При подготовке к первому семинарскому занятию преподаватель анализирует ответы студентов, разрезает листы на две части. Завершается игра на семинарском занятии.

Контролируемая самостоятельная работа студентов «Эволюция выживания в перешабытном грамадстве».

Группа студентов делится на подгруппы по 6-7 человек. Каждой подгруппе преподаватель раздает карточку следующего содержания.

«Заданне на КСР «Эвалюцыя выхавання ў першабытным грамадстве»

Векавыя звычаі і традыцыі выхавання трывала захаваны ў глыбіні народнай свядомасці. Якія характэрныя рысы падрыхтоўкі маладога пакалення да самастойнага жыцця засталіся (у трансфармаваным выглядзе) з першабытнага ладу? Акрэсліце сувязь выхавання ў рамках першабытнага ладу з ідэямі і сродкамі народнай педагогікі.

1. Прааналізуйце матэрыял па дадзенай тэме ў падручніку і адкажыце на пастаўленае пытанне.

2. Апішыце прыярытэты выхавання на кожным гістарычным этапе развіцця першабытнага грамадства.

3. Знайдзіце прыказкі, прымаўкі, песні, замовы, забаўлянкі, ці назвы традыцыйных гульняў, якія падцвердзілі б сувязь народных ідэалаў выхавання з першабытнымі выхаваўчымі прыярытэтамі.

4. Запоўніце табліцу:

<i>Ад прадзедаў спакон вякоў...</i>				
<i>Эвалюцыя выхавання ў першабытным грамадстве</i>				
<i>Прыярытэты выхавання</i>				
<i>Сувязь з народнай педагогікай</i>				

Дадзеную табліцу неабходна аформіць да семінарскіх заняткаў па тэме «Народная педагогіка беларусаў».

Пример выполненного задания КСР «Эвалюцыя выхавання ў першабытным грамадстве»

<i>Ад прадзедаў спакон вякоў...</i>				
<i>Эвалюцыя выхавання</i>	Абшчыннае выхаванне	Сямейнае выхаванне	Грамадскі кантроль за сямейным выхаваннем (ініцыяцыі)	Калектыўнае выхаванне («Дамы моладзі»)
<i>Прыярытэты выхавання</i>	Практычныя працоўныя ўменні Засваенне калектыўны х нормаў зносін	Гатоўнасць да выканання жаночых і мужчынскіх функцый, абавязкаў у сям'і	Гатоўнасць да дарослага жыцця	Сацыяльная гатоўнасць Працоўная гатоўнасць Фізічная гатоўнасць Разумовая гатоўнасць (уяўленні аб агульным парадку жыцця)
<i>Сувязь з народнай педагогікай</i>	Калядаванне (яднанне роду) Жаніцьба Цярэшкі (нормы зносін у калектыве родзічаў)	Засеўкі, Куцыя (яднанне сям'і)	Купалле (дзявочыя і хлапчуковыя гульні) Сёмухі, працоўныя вячоркі (гатоўнасць дзяўчыны да замужняга жыцця) Сенажаць агледзь, як раса абсохне, а дзеўку – на рабоце.	Багач Бахар «Маладую вадзіць» «Яшчар» (выпрабаванне сацыяльнай гатоўнасці да стварэння сям'і) Хараство прыгледзеца, а розум спатрэбіцца!

Вытокі (2)

Лекцыя «Вытокі ўсходніх і заходніх выхаваўчых ідэалаў».

«Ідэал». В начале лекции преподаватель предлагает начертить в конспектах следующую таблицу:

УСХОД		ЗАХАД (Антычнасць)	
Асноўныя навукі	Метады і прыёмы	Асноўныя навукі	Метады і прыёмы
Ідэал асобы		Ідэал асобы	
Прыярытэты выхавання	Ключавыя ідэі, прыклады	Прыярытэты выхавання	Ключавыя ідэі, прыклады

На лекции о характере воспитания и обучения в древних цивилизациях Египта, Шумера, Акада, Вавилона, Индии, Китая, Вьетнама, а также Древней Греции и Римской империи задача студентов – заполнять таблицу. Центральная часть заполняется совместно, в процессе обобщения сказанного материала. Во время лекции преподаватель делает акцент на тех аспектах, которые студентам следует записать в таблице.

Задание на семинарское занятие. Группа делится на несколько подгрупп.

Задание: подготовьте и представьте имитационную игру «Один день из жизни школы»: древневосточной, античной, современной восточной, современной европейской или американской.

Оговаривается, что театрализованная защита проекта должна содержать

введение (краткое описание историко-педагогического контекста), предъявление цели и задач представляемого урока, обращение учителя к ученику, их диалог, обобщение.

Семинарское занятие «Вытокі ўсходніх і заходніх выхаваўчых ідэалаў».

- Завершение игрового приема **«Чаша»** (см. лекцию «Метады і метадалогія гісторыі педагогікі»). В произвольном порядке преподаватель раздает сначала те листы, где были отражены нежелательные характеристики семинарских занятий, обобщенно их комментирует, собирает. Затем раздает вторую половину работ, обсуждает их содержание с группой и оставляет у студентов.
- Имитационная игра **«Один день из жизни школы»**. Представляет собой театрализованную защиту проекта, который состоит из краткого описания историко-педагогического контекста эпохи Древних цивилизаций или Античности, предъявления цели и задач представляемого урока (в школе Шумера, Акада, Ассирии, Вавилона, Египта, Вьетнама, Индии, Китая; Древней Греции, Древнего Рима / на выбор студентов), текста обращения учителя к ученику, диалог между ними, теоретическое обобщение.

Вытокі (3)

Семинарское занятие «Народная педагогіка беларусаў».

Лист-прогноз представляет собой таблицу, в первом столбце которой студенты записывают название и краткую характеристику разделов, которые предстоит изучить. Во втором столбике студенты указывают наиболее интересные и эффективные формы организации занятий по каждой теме, а в третьем – предполагаемую собственную роль в групповой работе, а также вид помощи, которую каждый может оказать группе.

Игровые комплексы *«Златавуст»*, *«Хараство»*, *«Крыніцы»* направлены на эффективное формирование педагогической коммуникабельности и эмоциональной устойчивости будущих учителей, что соответствует

коммуникативно-деятельностному этапу формирования коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза (принятие коммуникативной позиции «Учитель»). Представленные комплексы коррелируют с выявленной этнокультурной потребностью белорусов в ощущении своей уверенности, силы, в само- и взаимоуважении. Они включают *игровые ситуации*, направленные на актуализацию умений определять эмоциональное состояние собеседника, формулировать высказывания в соответствии с ситуацией общения, определять «слабые» стороны своей речи; а также призванных способствовать появлению стремления к получению знаний о закономерностях общения; *имитационные игры*, способствующие «погружению» участников в общение; *включенные дискуссии* с целью обеспечения условий для смены коммуникативной позиции.

Игровой комплекс “Златавуст”

Целью включения данного игрового комплекса в процесс обучения является обеспечение коммуникативно-деятельностного этапа формирования коммуникативной компетентности будущего педагога. В этой связи приоритетным становится *развитие коммуникабельности студентов* посредством формирования потребности в равноправном общении и соответствующих коммуникативных умений, установки личности на эмоционально-насыщенное общение.

В результате целенаправленного *«погружения в общение»* у будущих учителей накапливается коммуникативный опыт, который становится основой для расширения коммуникативной позиции: от позиции «Друг» к позиции «Учитель». Принятие новой коммуникативной позиции влечет смену основной потребности во взаимодействии с субъектами педагогического процесса: от стремления научиться понимать другого к потребности во взаимодействии на основе понимания другого. Актуализируются такие коммуникативные умения, как: определять мотивы собеседника; строить высказывания, учитывая эмоциональный фон и специфику общения; разрешать коммуникативные

проблемы; корректировать грамматическую и интонационную стороны своей речи. Для полноценной реализации данных умений в процессе взаимодействия необходимы более глубокие (по сравнению с предыдущим этапом формирования коммуникативной компетентности) знания об общении, что и вызывает у студента стремление к получению знаний о невербальной стороне общения. Внешнее отражение принятия личностью коммуникативной позиции «Учитель» заключается в появлении *воспитывающего коммуникативного стиля*. Для данного стиля характерна логическая завершенность высказываний, грамотность и интонационная насыщенность речи, широкое использование примеров и цитат, воспитывающий тон, беседа, как предпочитаемая форма общения.

Реализация представленного процесса основана на этнокультурном метасмысле взаимодействия в игровой деятельности и осуществляется в культуросообразной динамике. Как было определено, в контексте понимания игрового взаимодействия в этнокультуре белорусов, понятие «коммуникабельность» близко понятию «взаимодействие в процессе совместного творчества». Т.е. *развитая коммуникабельность в этнокультурной традиции белорусов – это способность личности гармонично слиться с коллективом, быть «на равных» в творческом взаимодействии*. В связи с этим, стратегической линией обеспечения принятия коммуникативной позиции «Учитель» является *развитие коммуникабельности студентов в процессе совместного творчества*. Соответствие данной стратегической линии культуросообразной динамике заключается в следующем. Выявлено, что в этнокультуре белорусов за длительным периодом осмысления истоков деятельности и прогнозирования ее результатов следует *постепенное наращивание творческой активности, «вхождение в творчество»*. Следовательно, избранный путь развития коммуникабельности студентов – в процессе совместного творчества – коррелирует не только с метасмыслом игрового взаимодействия в этнокультуре белорусов, но и с традиционно

сложившимся представлением о развитии самой деятельности, ее характере и динамике. Данный комплекс следует за пропедевтическим, поэтому он соотносится с традицией весенних игрищ, игрового взаимодействия во время «Гукання вясны». Указанное соответствие отражено в таблице 15.

Таким образом, реализация игрового комплекса «Златавуст» в процессе подготовки будущего педагога предусматривает решение следующих дидактических, воспитательных и развивающих *задач*: способствовать качественному усвоению изучаемой дисциплины; обеспечить условия для взаимодействия в процессе совместного творчества студентов; обогатить коммуникативный опыт и развить коммуникабельность студентов на основе «погружения в общение»; содействовать формированию ориентации на равноправное взаимодействие с субъектами педагогического процесса. Стратегическая линия, цель и задачи реализации игрового комплекса «Златавуст» обусловили его *структуру*. Комплекс рассчитан на лекции «Трансфармацыя ўсходняга выхаваўчага ідэалу ў эпоху Сярэднявечча», «Педагагічны антрапацэнтрызм у поглядах і дзейнасці гуманістаў-асветнікаў эпохі Адраджэння», «Педагагічная думка на Беларусі часоў Рэнесансу»; семинарское занятие «Унікальнасць і універсальнасць полацкай педагагічнай думкі» и КСР «Асвета ў Кіеўскай Русі». Представленные темы направлены на изучение материала посредством анализа творческого наследия великих педагогов Востока (Абу Хамид аль-Газами, Авиценна, аль-Фараби, Якуб ибн-Исхан Кинди, Ибн Сина, аль-Гадали Мухамед; Конфуций, Лао-Цзы и др.), Запада (Августин Блаженный, Баеций, Фома Аквинский, Пьер Абеляр и др.), России (Владимир Мономах) и Беларуси (Кирила Туровский, Ефрасинья Полацкая, Климент Смолятич и др.).

Приведем примеры имплицативного игрового обучения в рамках реализации комплекса «Златавуст».

Златавуст (1)

Лекцыя «Златавусты еўрапейскага Сярэднявечча: шлях да універ-

сімэтаў».

«Вянок».

- Заранее формулируются краткие характеристики процесса воспитания представителей различных средневековых слоев населения: феодалов и рыцарей, ремесленников и купцов, монахов и духовенства.
- Данные характеристики записываются на доске в произвольном порядке.

Задание: «Галоўным фактарам развіцця асветы і выхавання ў сярэднявечнай Еўропе было спалучэнне хрысціянскіх каштоўнасцей, антычнай культурнай спадчыны і народнай традыцыі. Пры гэтым кожны сацыяльны слой меў сваю мадэль выхавання. На дошцы прадстаўлены характарыстыкі розных выхаваўчых ідэалаў Сярэднявечча. Паспрабуйце сгрупіраваць тэзісы і сфармуляваць ідэальную мадэль выхавання для кожнай сацыяльнай групы: феадалаў і рыцараў, купцоў і рамеснікаў, манахаў і духавенства». Задача студентов найти соответствие характеристики воспитания и социальной роли различных слоев населения. Ответы обсуждаются совместно.

«Грамада».

- При подготовке к лекции подбираются наиболее выразительные выдержки из трудов средневековых европейских просветителей (Августин Блаженный, Бэций, Фома Аквинский, Пьер Абеляр и др.), отражающие их взгляды на воспитание, а также демонстрирующие эволюцию схоластики в истории образования в Западной Европе.
- На семинарском занятии студентам раздаются отрывки из первоисточников. Задача – творчески представить первоисточники аудитории.
- На лекции дается краткая характеристика деятельности и взглядов основных философов-просветителей средневековой Европы.

Студенты, получившие предварительное задание, представляют отрывки из трудов Августина Блаженного, Бэция, Фомы Аквинского, Пьера Абеляра и др.

Задание: При предъявлении материала лекции будут делаться паузы. Ваша задача с опорой на представленные тексты первоисточников «заполнять пробелы».

Например: «... у перыяд станаўлення еўрапейскіх дзяржаў мэтай выхавання лічылася... (выратаванне души / маральная дасканаласць асобы / набажнасць). Для тагачаснай педагагічнай сістэмы ўласцівы... (аўтарытарызм / схаластыка / дагматызм). Зварот філосафаў раманскага перыяду да антычнай культурнай спадчыны дазволіў сфармуляваць неабходнасць... (адзінства багаслоўскіх і свецкіх навук)...» и т.д.

Обязательным условием эффективности реализации данного приема является отражение эволюции образования от схоластики до университетских диспутов. Текст должен быть логически связан с представленными отрывками из первоисточников.

Задание к семинарскому занятию: подготовиться к диспуту «**Асновы сярэдневяковай адукацыі**».

Лекцыя «Трансфармацыя ўсходняга выхаваўчага ідэалу ў эпоху Сярэднявечча». «Катэхізіс». На доске в три колонки заранее написаны основные характеристики образования в крупных регионах средневекового Востока и Азии. Например:

<i>Арабскі Усход</i>	<i>Індыя</i>	<i>Кітай</i>
• Антычная спадчына • Мутазіліты • Іслам • Бісмаллах • Мехтэбы • Медрэсэ	• Касты • Будызм • Настаўнікі-манахі • Трактаты	• «Варвары з чатырох бакоў» • Кніга Перамен • Кніга Этыкету • Кніга Паэзіі • Канфуцыянства • Гутаршчыкі

Задание: сформулируйте уточняющие вопросы к каждому тезису.

Преподаватель отвечает на вопросы, затем обобщает и дает под запись характеристику воспитания, школы и педагогической мысли Арабского Востока, Индии, Китая в эпоху Средневековья. Затем преподаватель предлагает обратиться к материалам лекции «Вытокі ўсходніх і заходніх выхаваўчых ідэалаў» и ответить на вопросы: «Якім чынам і па якіх прычынах трансфармаваўся ўсходні выхаваўчы ідэал? Які ўплыў на гэты працэс аказала вывучэнне антычных трактатаў?». Ответы обсуждаются, совместно формулируются и записываются.

«Каравай».

- Подобрать цитаты из трудов восточных философов и педагогов (Абу Хамид аль-Газали, Авиценна, аль-Фараби, Якуб ибн-Исхан Кинди, Ибн Сина, аль-Гадали Мухамед; Конфуций, Лао-Цзы и др.), наиболее полно раскрывающие их взгляды на ценности воспитания. Распечатать текст на нескольких листах.
- На занятии студенты делятся на несколько подгрупп, каждой из которых преподаватель раздает копию листа с цитатами из трудов восточных мыслителей. Например:

«Знай, што дзейнасць, уласцівая чалавечаму роду, бывае двух відаў: пазнавальная і працоўная...»

«Ведай, што твой настаўнік – стваральнік твайёй душы ў той жа меры, як твой бацька – стваральнік твайго цела...»

«Ведай, што не бывае ведаў без навучання і засваення навукі...»

«Ад ведаў душа прасвятляецца, ззяе і становіцца чыстай...»

«Без выхавання веды, што дрэвы без агню, без ведаў выхаваннасць – як дух без цела...» и т.п.

Задание: С опорой на предъявленные цитаты сформулируйте основные цели и задачи образования на арабском Востоке в эпоху Средневековья.

Задание к семинарскому занятию: изучить, осмыслить и представить на занятии один из основных жанров творческого наследия Кирилы Туровского (притча, слово, поучение и т.д., на выбор студента).

Семинарское занятие «Унікальнасть і універсальнасть педагогічної думки ў перыяд Полацкага княства». Диспут **«Асновы сярэднявечнай адукацыі»** (проверка домашнего задания). **«Притчы Златавуста»**, первая часть: представление подготовленных притчей Кирилы Туровского, обсуждение содержащихся в них воспитательных идей.

Как отмечалось выше, адекватно динамике игрового взаимодействия участников «Гукання вясны» формирование коммуникативных умений осуществляется в форме диалогического общения (игра-диспут «Катэхізіс», коммуникативный прием «Каравай», диспут «Культурна-педагогічная спадчына славянскіх народаў Кіеўскай Русі», ролевая игра «Притчы Златавуста» и др.), что создает на занятиях атмосферу «погружения в общение».

Игровой комплекс «Хараство»

Данный комплекс соотносится с коммуникативно-деятельностным этапом формирования коммуникативной компетентности будущего учителя. Целью включения игрового комплекса «Хараство» в учебно-воспитательный процесс вуза является обеспечение основы для расширения коммуникативной позиции: от позиции «Учитель» к позиции «Наставник». Самоопределение личности во взаимодействии с субъектами педагогического процесса, соответствующее коммуникативной позиции «Наставник», выделено в исследовании в качестве оптимального для выпускника вуза. Принятие данной коммуникативной позиции характеризуется сменой основной потребности в общении. Студент уже направлен не только на взаимодействие, понимание и учет индивидуальности своих будущих учеников. Появляется потребность в оказании воспитательного влияния, желание сделать другого лучше, помочь ему самосовершенствоваться. Это влечет за собой актуализацию умений адекватно оценивать свое поведение в процессе взаимодействия, строить

высказывания, учитывая цели общения, осознанно выбирать тон, интонацию, темп речи в зависимости от воспитательных целей. Основой для эффективной реализации представленных коммуникативных умений в процессе взаимодействия являются более глубокие знания о педагогических возможностях общения и о способах его организации. Показателем принятия личностью коммуникативной позиции «Наставник» выступает творческий коммуникативный стиль. Среди важнейших характеристик данного стиля следует отметить владение различными экспрессивными речевыми средствами и адекватное применение их в процессе общения, интонационная и лексико-грамматическая насыщенность речи; предпочтение диалогической формы взаимодействия.

Игровой комплекс «Хараство» направлен на развитие организаторских способностей личности. Достижение данной цели основано на формировании положительного самовосприятия; развитии чувства уверенности в себе; воспитании чувства «полезности»; формировании опыта организации взаимодействия.

Обеспечение принятия коммуникативной позиции «Наставник» в процессе реализации имплицитного игрового обучения основано на этнокультурном метасмысле взаимодействия в игровой деятельности и осуществляется в культуросообразной динамике. В контексте понимания игрового взаимодействия в этнокультуре белорусов, лидерство воспринимается как свойство, «вызывающее дискомфорт от недостаточной развитости». Лидерство, в целом, характерным для белорусов не является, однако именно с этим связан своеобразный «национальный комплекс», обострившийся в современных условиях рыночной конкуренции. В связи с этим игровой комплекс «Хараство» направлен на постепенное формирование позиции лидера с опорой на подсознательную этнокультурную потребность.

Как отмечалось выше, за длительным периодом осмысления истоков деятельности и прогнозирования ее результатов следует постепенное

«вхождение в творчество» (указанные этапы соотносятся с игровыми комплексами «Вытокі» и «Златавуст»). Затем наступает время расцвета творческой активности и эмоционального подъема. В культуре белорусского народа творческий подъем отражен в традиции весеннее-летних игрищ, наполненных «радостью бытия» и надеждами на «лучшую долю». Иными словами, за присущими национальному характеру белоруса длительным и осторожным нарастанием творческой активности следует расцвет творчества. Т.о., стратегической линией обеспечения принятия коммуникативной позиции «Наставник» является *развитие организаторских способностей на основе творческой самореализации.*

Включение игрового комплекса «Хараство» в процесс подготовки будущего учителя предусматривает решение следующих дидактических, воспитательных и развивающих *задач*: способствовать качественному усвоению изучаемой дисциплины; обеспечить условия для взаимодействия в процессе творческой самореализации студентов; обогатить коммуникативный опыт и развить организаторские способности личности средствами «школы лидерства»; содействовать формированию опыта организации равноправного взаимодействия.

Стратегическая линия, цель и задачи реализации игрового комплекса «Хараство» обусловили его *структуру*. Как отмечалось выше, развитие организаторских способностей будущего педагога целесообразно осуществлять, обеспечивая условия для творческой самореализации. В качестве таких условий выделяются: обогащение коммуникативного опыта (игровой прием «Выдатнік» и др.) и развитие организаторских способностей личности (игры «Гаспадар», «Вітаўт» и др.).

Игровой комплекс «Крыніцы»

Целью включения данного игрового комплекса в учебный процесс является завершение коммуникативно-деятельностного этапа формирования коммуникативной компетентности. В этой связи, приоритетным становится

развитие эмоциональной устойчивости студентов посредством развития умения видеть начало конфликта; навыков анализа коммуникативных трудностей; формирования опыта взаимодействия в конфликтных ситуациях. В результате целенаправленного тренинга поведения в конфликтных ситуациях у будущих педагогов накапливается коммуникативный опыт, который становится основой для закрепления коммуникативной позиции «Наставник».

Реализация представленного процесса основана на этнокультурном метасмысле взаимодействия в игровой деятельности и осуществляется в культуросообразной динамике. Данный игровой комплекс соотносится в методике с имплицативным смыслом игрового взаимодействия в период празднования Купалья. Анализ народных традиций и игр, соответствующих указанному периоду, позволил определить метасмысл игрового взаимодействия участников праздника (См таблицу 16). *Стратегической линией* обеспечения принятия коммуникативной позиции «Наставник» является *развитие эмоциональной устойчивости студентов*. Следовательно, реализация игрового комплекса «Крыніцы» в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза предусматривает решение следующих дидактических, воспитательных и развивающих *задач*: способствовать качественному усвоению изучаемой дисциплины; обеспечить условия для развития эмоциональной устойчивости; обогатить коммуникативный опыт и развить эмоциональную устойчивость студентов на основе тренингов поведения в конфликтных ситуациях; содействовать формированию ориентации на равноправное взаимодействие с субъектами педагогического процесса.

Реализация комплекса предусматривает объединение трех разделов спецкурса «Педагогическая этика» в разработанный тренинг. Подготовительный этап тренинга охватывает семинарское занятие «Профессиональная культура педагога» и лекцию «Педагогическая мораль» (описание конфликта, разработка модели его развития, психологических портретов участников, дискуссия «Проблема морального выбора в

профессиональной деятельности педагога»). Основной этап включает семинарское занятие «Педагогическая мораль» (проигрывание конфликтной ситуации, разбор), КСР (разработка конструктивного варианта поведения участников конфликта) и семинарское занятие «Педагогический такт» (ролевая игра «Лада», формулировка собственных рекомендаций). Заключительный этап проводится в виде написания эссе. С целью создания условий для установки на личностное самосовершенствование комплекс завершается составлением индивидуального листа-самоанализа, который представляет собой таблицу, соответствующую листу-прогнозу. В первом столбце студенты записывают название и краткую характеристику разделов, которые были изучены. Во втором столбике студенты указывают наиболее понравившиеся формы организации занятий по каждой теме, а в третьем – свою роль в групповой работе, степень удовлетворенности своим участием.

Тренинг развития эмоциональной устойчивости у будущих педагогов

Цель: формирование ориентации на конструктивное взаимодействие с участниками педагогического процесса.

Задачи:

- 1) способствовать качественному изучению разделов «Профессиональная культура педагога», «Педагогическая мораль», «Педагогический такт» спецкурса «Педагогическая этика»;
- 2) обогатить коммуникативный опыт и развить эмоциональную устойчивость студентов;
- 3) развивать толерантное отношение к ситуациям некорректного поведения окружающих;
- 4) формировать умение видеть причину конфликта и возможные пути конструктивного развития ситуации;
- 5) способствовать определению студентами собственного стиля поведения в различных ситуациях квазипрофессиональной деятельности.

Целевая группа: студенты старших курсов университета.

План-конспект тренинга

Подготовительный этап Семинарское занятие «Профессиональная культура педагога». На доске предъявлена следующая схема:

Мои рекомендации	Развитие конфликта	Альтернатива
	Учитель – Ученик	
	↓ 1.	
	↓ Одноклассники	
	↓ 2.	
	↓ Классный руководитель	
	↓ 3.	
	↓ Заместитель директора	
	↓ 4.	
	↓ Психолог	
	↓ 5.	
	↓ Директор	
	↓ 6.	
	↓ Родители	
	↓ 7.	
	↓ Учитель – Ученик	
	↓ 8.	
	↓	
<i>Результат</i>	<i>Результат</i>	<i>Результат</i>

Задание:

- 1) отразить данную схему в конспектах;
- 2) прослушать описание конфликтной ситуации;
- 3) заполнить прямоугольники №1-8 (записать те высказывания или действия соответствующих участников, которые способствовали нарастанию конфликта;
- 4) описать наиболее вероятный результат конфликтной ситуации, развивавшейся по предъявленной схеме.

Описание конфликта (фрагмент). Ученик десятого класса демонстративно не выполнял домашние задания по белорусской литературе, называя данную работу слишком легкой и примитивной для такого неординарного человека, как он. В ответ на вызывающую позицию школьника учительница дала ему дополнительное задание: провести сравнительный анализ творчества Максима Багдановича и М.Ю. Лермонтова. Педагог назначила нескольких одноклассников помощниками в выполнении задания, подобрала и предоставила необходимую литературу. Планировалось сделать следующий урок интегрированным в форме предъявления самостоятельно выполненного задания и его последующего обсуждения всем классом. На урок была приглашена администрация школы. Однако на занятии выяснилось, что подгруппа явилась неподготовленной...

Задание на семинарское занятие «Педагогическая мораль». Разработать психологические портреты участников ситуации, опираясь на схему развития конфликта.

Лекция «Педагогическая мораль».

Предъявление материала лекции дополнено:

- включенными мини-дискуссиями на общую тему «Проблема морального выбора в профессиональной деятельности педагога» (на примере разбираемого конфликта);
- совместным обсуждением этико-педагогических идей выдающихся

педагогов и мыслителей.

Варианты этико-педагогических идей и высказываний философов, мыслителей, педагогов для совместного обсуждения.

СОКРАТ

- Люди могут познать только самих себя.
- Существуют всеобщие и неизменные нравственные понятия.
- Добродетель есть знание, или мудрость.
- Правильное поведение и истинное знание не могут быть отделены друг от друга: поступок только тогда имеет моральный смысл, когда человек совершает его осознанно и по внутреннему убеждению.

- Существует природная любовь к добру, добро самоочевидно.

«Сильные духом, когда получают образование, становятся полезными деятелями. А если их лишить образования, они становятся плохими людьми».

«Кто знает себя, тот знает, что для него полезно, и ясно осознает, что он может реализовать, а что нет».

«Я знаю, что ничего не знаю».

ПЛАТОН

- Дети должны подчиняться воле воспитателя.
- Ученики должны быть послушны и благонравны.
- В индивидуальной человеческой душе есть не только добрые, но и злые побуждения.

АРИСТОТЕЛЬ

- Нравственность дана человеку от природы лишь в возможности, и только общественная жизнь делает ее действительной.

• Благо – это цель, ради которой осуществляется любая деятельность. Оно определяется назначением человека, которое воплощается в разумном выполнении профессиональной деятельности. Устремленная к высшему благу жизнь может быть только деятельной.

- Основное нравственное правило – «принцип золотой середины»:

умение верно ориентироваться, выбирать среднюю линию между излишествами и недостатком. Моральному выбору подлежит не среднее из хорошего, а наилучшее из него.

- Человек должен постичь три условия, необходимые для совершения добродетельных поступков: первое – осознать свое действие; второе – поступать так, чтобы действия были не средством, а самоцелью; третье – твердо придерживаться определенных принципов.

«Этика нужна не затем, чтобы знать, что такое добродетель, а чтобы стать добродетельными...»

«Прекрасного и благого достигают те, кто совершает правильные поступки».

«Кто двигается вперед в знании, но отстает в нравственности, тот более идет назад, чем вперед».

«Ничто так прочно не запоминают ученики, как ошибки своих учителей».

КВИНТИЛИАН Марк Фабий

- Учителем может быть только высокообразованный человек и только тот, кто любит детей, понимает и изучает их.

- Учитель должен быть сдержанным, тактичным, знать меру похвал и наказаний, являть собой пример нравственного поведения для воспитуемых.

Мишель МОНТЕНЬ

- Ум и нравственность учителя более ценны, чем ученость.
- Важно учитывать душевные склонности ребенка и развивать его самостоятельность и активность.
- Соединять в воспитании строгость с мягкостью, отказаться от насилия и принуждения.

«Я не хочу, чтобы наставник один все решал и только один говорил, я хочу, чтобы он тоже слушал своего питомца»

«Пусть ученик из нескольких точек зрения сделает выбор самостоятельно или останется при сомнении... Кто рабски следует за другим во всем, тот

ничему не следует».

Ян Амос КОМЕНСКИЙ

- Основные добродетели – мудрость, умеренность, мужество и справедливость. Истинное суждение о вещах – основа добродетели, поэтому мудрость является руководительницей добродетельной жизни. Умеренность нужна человеку, чтобы соблюдать во всем меру, никогда ни в чем не доходить до пресыщения и отвращения. Мужество – это добродетель, включающая такие черты, как самообладание, выносливость, готовность принести пользу, когда того требуют время и обстоятельства, выполнение долга.

- Необходимо развивать у детей скромность, послушание, благожелательность к другим людям, опрятность, аккуратность, вежливость, почтительность к старшим, трудолюбие.

«Учитель – душа и сердце воспитания».

Учить так, «чтобы напиток науки проглатывался без побоев, без отвращения, словом, приветливо и приятно».

«Учителями должны быть лучшие из людей, выдающиеся своей нравственностью».

Джон ЛОКК

- Все человеческое знание проистекает из опыта.
- Среда оказывает решающее влияние на воспитание.

«Собственное поведение учителя ни в коем случае не должно расходиться с его требованиями... Дурные примеры, безусловно, влияют сильнее добрых правил, и поэтому он должен всегда беречь своего ученика от дурных примеров».

Жан Жак РУССО

- Воспитывать может лишь высокообразованный, гуманный и добрый человек.

«Любите детей!»

«Пусть ваш воспитанник всегда чувствует себя хозяином, а вы всегда останетесь хозяином».

«Дайте мне умную мать – и я воспитаю вам отличное поколение».

Иоганн Генрих ПЕСТАЛОЦЦИ

- Идеал отношения к ребенку со стороны учителя – отношение деятельной любви, без которой невозможно нравственное воспитание.

- Нравственность вырабатывается в ребенке путем постоянных упражнений в делах, приносящих пользу другим.

- В семье закладываются основы нравственного поведения ребенка. Дальнейшее развитие нравственных сил ребенка должно осуществляться в школе, в которой отношение учителя к детям строится на основе отеческой любви к ним. Социальные связи, все более расширяясь, должны привести к тому, что ребенок осознает себя частью общества и распространит свою любовь на все человечество.

- Нравственное поведение детей формируется благодаря развитию у них моральных чувств и созданию нравственных наклонностей.

- Необходимы упражнения детей в нравственных поступках, которые требуют от них самообладания и выдержки, формируют их волю.

«Отчий дом, ты – школа нравов»

Фридрих Адольф ДИСТЕРВЕГ

- Требования к учителям:
 - учителю необходима «естественная любовь к преподаванию и занятиям с детьми», преподавание должно быть его жизнью, его пищей;
 - учитель должен делать учение привлекательным;
 - искусство обучения – не в умении сообщать, но в умении возбуждать, будить, оживлять;
 - учитель должен насаждать нравственность в роде человеческого.

«Повсюду ценность школы равняется ценности ее учителя».

Основной этап

Семинарское занятие «Педагогическая мораль».

На занятии распределяются роли, конфликтная ситуация «проигрывается» в соответствии с предъявленной схемой развития (требования к проведению ролевой игры см. Приложение Л). Затем группа делится на восемь небольших подгрупп, каждой из которых присваивается роль одного из персонажей конфликтной ситуации (Учитель, Ученик, Одноклассник, Классный руководитель, Завуч, Психолог, Директор, Родители).

Задание (КСР).

«У бязмерных глыбінях бязмерныя высі»

- ❖ Разработать альтернативный (конструктивный) вариант поведения участника конфликта и возможные реакции на него.
- ❖ Подготовить предъявление соответствующей ситуации.

Семинарское занятие «Педагогический такт».

- ❖ Подгруппы предъявляют подготовленные ситуации.
- ❖ Студенты отмечают в схеме развития конфликта конструктивные действия и высказывания каждого из участников (графа «Альтернатива»).
- ❖ Совместно формулируется вероятный результат ситуации для альтернативного варианта ее развития.
- ❖ Самостоятельно заполняется графа «Мои рекомендации».

«Лада»

- ❖ На основе жребия распределяются роли участников конфликта.
- ❖ Ситуация «проигрывается» вторично.

Заключительный этап

Задание. Написать эссе на тему «Проблема морального выбора в профессиональной деятельности педагога».

Таблица 16

Метасмысл игрового взаимодействия участников белорусского праздника «Купалле»

<i>Вехи праздника</i>	<i>Содержание</i>	<i>Характеристика деятельности</i>	<i>Импликативный смысл игрового взаимодействия</i>
Подготовка	Обход домов Приглашение на праздник Сбор лекарственных трав Плетение венков Подготовка площадки Приготовление ужина	совместно	Объединение рода, близких Единение с природой
Духовное очищение	Ритуальное разжигание костра Игры у костра Совместный ужин	совместно	Выражение бережного отношения к близким, желания оказать помощь
Карнавал	Песни Хороводы	совместно	
Поиск истины	Поиск Папараць-кветки	индивидуально	Рефлексия, самоанализ
Раскрепощение	Купание Гадания Встреча восходящего солнца	Небольшими группами	Прогнозирование будущего
Уверенность в своих силах	Построение ритуальных "преград на пути нечистой силы"	совместно	Установка на активную позицию

Игровой комплекс «Багач»

Рефлексивному этапу формирования коммуникативной компетентности будущего педагога, который подразумевает принятие коммуникативной позиции «Наставник» и переход на качественно новый цикл процесса формирования коммуникативной компетентности, соответствует игровой комплекс «Багач», направленный на развитие рефлексии. Достижение данной цели основано на формировании умений самоанализа и накоплении практического опыта квазипрофессионального взаимодействия.

Включение игрового комплекса «Багач» в процесс подготовки будущего педагога предусматривает решение следующих дидактических, воспитательных и развивающих *задач*:

- 1) обеспечить условия для взаимодействия в процессе накопления опыта квазипрофессионального взаимодействия;
- 2) обогатить коммуникативный опыт и развить рефлексия;
- 3) содействовать формированию опыта организации равноправного взаимодействия;

«Багач» представляет собой комплекс научных, идеологических и воспитательных мероприятий. В состав комплекса входят студенческие выступления в форме театрализации традиций празднования Багача, народных танцев и песен, конкурсы педагогических проектов, осуществляемых на протяжении года, анализ и подведение итогов научной, учебной, творческой активности студентов; научно-практические конференции; встречи с известными белорусскими учеными, писателями, композиторами, музыкантами, исполнителями. Данная работа обеспечивает развитие рефлексии у студентов, стремления и потребности в самоанализе; а также дает импульс к самосовершенствованию, к дальнейшему развитию как личностному, так и профессиональному, к новому циклу расширения коммуникативных позиций.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

Изучение дисциплин педагогического цикла способствует формированию коммуникативной компетентности студентов, поскольку в содержание включены темы, позволяющие усваивать коммуникативные знания, приобретать и совершенствовать коммуникативные умения. Однако формирование коммуникативной компетентности не выделено в программе в качестве отдельной задачи. Данная ситуация не позволяет в полной мере использовать дидактический потенциал учебного предмета. Каждый из разделов общей педагогики в силу своей специфики и своего места в образовательном процессе предоставляет наиболее благоприятные условия для развития определенных коммуникативных качеств. Они совпадают с этапами формирования коммуникативной компетентности будущего педагога. В связи с этим, можно предположить, что реализация имплицитного игрового обучения как средства формирования коммуникативной компетентности будущего педагога гармонично дополнит и обогатит процесс изучения дисциплин педагогического цикла.

Основным условием принятия коммуникативной позиции «Друг» выступает развитие эмпатии посредством создания ситуаций, требующих внимания к другим людям, понимания их чувств и желаний, оказания помощи и поддержки. Названный путь развития эмпатии соотносится с реализацией имплицитной игровой модели обучения педагогов, а именно: создание условий для формирования, анализа и проявления системы отношений студента; для проявления активной жизненной позиции во время группового взаимодействия; для взаимодействия позиций.

Принятие коммуникативной позиции «Учитель» обеспечивается развитием педагогической коммуникабельности через расширение круга общения, придание занятиям коммуникативной направленности. Данный подход к развитию педагогической коммуникабельности коррелирует с

реализацией имплицитивной игровой модели обучения в педагогическом вузе, а именно: поддержание познавательной активности и заинтересованности в учебе через создание условий для коллективного творчества.

Приоритетным для принятия коммуникативной позиции «Наставник» является развитие организаторского потенциала и эмоциональной устойчивости личности посредством создания ситуаций, в которых личности отводится роль организатора общения. Предлагаемый путь соответствует реализации имплицитивной игровой модели обучения будущих педагогов, а именно: создание психологического комфорта и условий для помощи «слабым» и взаимопомощи в нестандартных ситуациях, для развития профессионально-значимых качеств.

Переход на новый цикл смены коммуникативных позиций (на качественно ином уровне) основывается на развитии рефлексии через создание коммуникативных трудностей и нестандартных ситуаций. Это также соответствует реализации имплицитивной игровой модели обучения в педагогическом вузе: непосредственная связь обучения с областью педагогического опыта.

Таким образом, пути развития эмпатии, коммуникабельности, организаторского потенциала, эмоциональной устойчивости и рефлексии соответствуют выделенным стратегиям имплицитивной игровой модели обучения будущих педагогов, что свидетельствует о целесообразности организации процесса формирования коммуникативной компетентности будущего учителя на основе организации имплицитивного игрового обучения.

Реализация имплицитивной игровой модели обучения как средства формирования коммуникативной компетентности будущего педагога обогащает образовательный процесс системой коммуникативно-направленных игровых комплексов, основанных на этнокультурной традиции. Методика включает: этапы формирования коммуникативной компетентности будущего учителя (эмпатийно-перцептивный, коммуникативно-деятельностный,

рефлексивный), адекватную им организацию занятий на основе игровых комплексов «Вытокі» (пропедевтический), «Златавуст», «Хараство», «Крыніцы» (основные), «Багач» (рефлексивно-оценочный), методические таблицы по организации ролевых, имитационных и деловых игр на основе лингвокультурологического подхода, систему игровых приемов, заданий, включенных бесед и дискуссий, диагностику уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В качестве методологического основания игрового обучения целесообразно рассматривать лингвокультурологический подход, определяющий оптимальные пути организации педагогического процесса на основе учета этнокультурных потребностей, выявленных посредством сравнительного анализа ментального портрета, языкового мышления, культурно-исторических особенностей, национальных традиций воспитания и соотнесения их с общечеловеческими ценностями, целями и задачами образования. В монографии сформулированы принципы лингвокультурологического подхода (взаимосвязи этнического и общекультурного, соответствия модели этническому мировосприятию, гармоничного развития личности, междисциплинарной взаимодополнительности) и разработаны этапы его реализации. Представлена имплицативная игровая модель обучения, которая включает: ценностно-целевой компонент, представленный соотношением общечеловеческих ценностей-ориентиров, принципов, целей и задач подготовки педагогов с выявленной этнокультурной спецификой; содержательный компонент, состоящий из уточненных на основе лингвокультурологического подхода требований к организации, руководству и проведению игр и особенностей содержания игрового обучения; процессуальный компонент, определяющий основные направления, пути и средства реализации имплицативной игровой модели обучения будущих педагогов в культуросообразной динамике. Теоретически подтверждена целесообразность рассмотрения представленной модели в качестве адекватной основы формирования коммуникативной компетентности студентов педагогических вузов.

Проблема формирования коммуникативной компетентности педагога прошла свое становление в рамках следующих этапов: I этап (3-е тыс. до н. э. – XVII в. н. э.) – накопление опыта и создание предпосылок теоретического

изучения педагогического взаимодействия; II этап (XVIII в. – первая половина XIX в.) – выделение проблемы взаимодействия учителя и учащихся; III этап (вторая половина XIX в. – 1-я пол. XX в.) – сущностная характеристика путей и средств организации эффективного педагогического взаимодействия, разработка проблемы общения в философии и психологии; IV этап (середина XX в. – середина 80-х гг. XX в.) – выделение проблемы педагогического общения, зарождение компетентностного подхода в образовании; V этап (конец 80-х гг. XX в. – начало XXI в.) – выделение понятия «коммуникативная компетентность педагога», рассмотрение формирования коммуникативной компетентности учителя в качестве предмета научных исследований. Соотнесение переломных моментов каждого этапа с историко-педагогическим контекстом позволило выявить ключевые тенденции: I – переход от монолога учителя к специально организованному взаимодействию и осмыслению условий его эффективности; II – выявление роли и механизмов процесса педагогического взаимодействия; III – определение требований к учителю-организатору взаимодействия и создание методологических оснований проблемы педагогического общения; IV – разработка алгоритмов формирования способности к педагогическому общению, обращение к личностному компоненту в связи со становлением компетентностного подхода; V – формирование коммуникативных знаний и умений как основных слагаемых коммуникативной компетентности будущего педагога.

В соответствии с выявленными тенденциями понятие «коммуникативная компетентность будущего педагога» определено как осознанная коммуникативная позиция личности, необходимая для успешной реализации коммуникативного стиля. Под коммуникативной позицией понимается самоопределение личности, вызывающее потребность в овладении коммуникативными знаниями и формировании соответствующих умений. Коммуникативный стиль будущего педагога выступает отражением его коммуникативной позиции и выражается в предпочитаемых личностью формах,

средствах и характере общения. Разработаны коммуникативные позиции будущего учителя («Ровесник», «Друг», «Учитель», «Наставник») и соответствующие им коммуникативные стили (эмоциональный, познающий, воспитывающий, творческий). Условием осмысления накопленного коммуникативного опыта и смены позиции выступает развитие эмпатии, коммуникабельности, организаторского потенциала, эмоциональной устойчивости и рефлексии.

Реализация имплицитного игрового обучения как средства формирования коммуникативной компетентности будущего педагога обогащает учебный процесс системой коммуникативно-направленных игровых комплексов, основанных на этнокультурной традиции и предъявляемых в культуросообразной динамике. Методика работы включает: этапы формирования коммуникативной компетентности будущего педагога (эмпатийно-перцептивный, коммуникативно-деятельностный, рефлексивный), адекватную им организацию занятий на основе игровых комплексов «Вытокі» (пропедевтический), «Златавуст», «Хараство», «Крыніцы» (основные), «Багач» (рефлексивно-оценочный), методические таблицы по организации ролевых, имитационных и деловых игр на основе лингвокультурологического подхода, систему игровых приемов, заданий, включенных бесед и дискуссий, диагностику уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абрамова, С.Г. Метод воспитания – «отношение в действии» / С.Г. Абрамова, Т.В. Фролова // Директор школы. – 1999. – № 1. – С. 55-59.
2. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1991. – 234 с.
4. Аверин, В.А. Психология личности: Учеб. пособие / В.А. Аверин – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
5. Аксамітаў, А. Прыказкі і прымаўкі: Тлумачальны слоўнік беларускіх прыказак і прымавак з архіваў, кафедра збораў, рэд. выданняў XIX – XX стст. / А. Аксамітаў – Мінск: Бел. навука, 2000. – 320 с.
6. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 230 с.
7. Арутюнов, С.А. Культурная антропология / С.А. Арутюнов, С.И. Рыжакова. – М.: Весь мир, 2004. – 216 с.
8. Арутюнян, Ю.В. Трансформация постсоветских наций: по мат-лам этносоциол. исслед. / Ю.В. Арутюнян; РАН, Ин-т этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая. – М.: Наука, 2003. – 205 с.
9. Арутюнян, Ю.В. Этносоциология: учеб. пособие для вузов / Ю.В. Арутюнян, Л.М. Дробижева, А.А. Сусоколов. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 270 с.
10. Архангельский, С.И. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента / С.И. Архангельский. – М.: Знание, 1974. – 48 с.
11. Асвета і педагагічная думка ў Беларусі са старажытных часоў да 1917 г. / пад. рэд. М.А. Лазарука. – Мінск: Нар. асвета, 1985. – 464 с.
12. Асветнікі зямлі Беларускай. X – пач. XX ст.: энцыклапедычны даведнік / рэдкалегія: Г.П. Пашкоў (гал. рэд.) і інш. – 2 выд. – Мінск: Беларуская Энцыклапедыя, 2006. – 490 с.
13. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование

миров / А.Г. Асмолов. – М.: МОДЭК, 1996. – 768 с.

14. Асмус, В.Ф. Немецкая эстетика XVIII века / В.Ф. Асмус. – М., 2004. – 312 с.

15. Бедерханова, В.П. Личностно-профессиональная позиция педагога / В.П. Бедерханова. – Краснодар: Просвещение-Юг, 2001. – 68 с.

16. Бедерханова, В.П. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности: учеб. пособие / В.П. Бедерханова, П.Б. Бондарев. – Краснодар: Просвещение-Юг, 2000. – 54 с.

17. Бедерханова, В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога: моногр. / В.П. Бедерханова. – Краснодар: Просвещение-Юг, 2001. – 220 с.

18. Белозерцев, Е.П. Образование: историко-культурный феномен: курс лекций. – СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. – 702 с.

19. Берков, В.Ф. Культура диалога: учеб.-метод. пособие / В.Ф. Берков, Я.С. Яскевич. – Минск: Новое Знание, 2002. – 150 с.

20. Берков, В.Ф. Научная проблема: логико-методологический аспект / В.Ф. Берков. – Минск: БГУ, 1979. – 127 с.

21. Берлянд, И.Е. Игра как феномен сознания / И.Е. Берлянд. Кемерово: «АЛЕФ» Гуманитарный Центр, 1992. – 96 с.

22. Бехтерев, В.М. Проблемы развития и воспитания человека: избр. психол. труды / В.М. Бехтерев; под ред.: А.В. Брушлинского, В.А. Кольцовой; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: ИПП, Воронеж: МОДЭК, 1997. – 416 с.

23. Блауберг, И.В. Краткий словарь по философии / И.В. Блауберг, И.К. Пантин. – М.: Политиздат, 1979. – 413 с.

24. Блауберг, И.В. Проблема целостности и системный подход / И.В. Блауберг – М.: Эдиториал: УРСС, 1997. – 448 с.

25. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов н / Д.: Изд-во Рост. ун-та, 1983. – 173

с.

26. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
27. Бодалев, А.А. Познание человека человеком: возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты / А.А. Бодалев, Н.В. Васина. – СПб: Речь, 2005. – 322 с.
28. Бондаревская, Е.В. Методы воспитания / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону, 1966. – 52 с.
29. Буева, Л.П. Философская антропология: программа учебного курса для студентов гуманитарных факультетов / Л.П. Буева // Социальная философия и философская антропология: труды и исследования / под ред. В.А. Кругликова, С.А. Никольского. – М.: РАН Институт философии, 1995. – С. 212 – 240.
30. Буйко, Т.Н. Обеспечение качества образования в высшей школе: организационно-управленческий аспект / Т.Н. Буйко, В.А. Капранова / Мин-во образования РБ; НИО. – Минск:НИО, 2000. – 62 с.
31. Буткевич, В.В. Личность учителя как предмет научного познания / В.В. Буткевич. – Минск: БГПУ, 2000. – 172 с.
32. Бхагавадгита. Книга о Бхишме. Сер. “Философские тексты Махабхараты”. – 3 изд., доп. / введение, пер. с санскр. и коммент. Б.Л. Смирнова. – СПб.: А-сад, 1994. – 599 с.
33. Вакаев, В.А. К разгадке этнического парадокса / В.А. Вакаев // Вестн. Барнаул. пед. ун-та. Сер.: гуманитар. наук – 2002. – Вып. 2. – С. 114 – 117.
34. Васильева, З.А. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / З.А. Васильева. – 3-е изд. – М.: Академия, 2005. – 432 с.
35. Вахтеров, П.В. О задачах Лиги образования по отношению к школе / П.В. Вахтеров // Учитель. – 1907. – № 11. – С. 116.
36. Вежбицкая, А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики / А. Вежбицкая; Пер. с англ. А.Д. Шмелева. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 272 с.

37. Витгенштейн, Л. Логико-философский трактат / Людвиг Витгенштейн; пер. с англ. Л. Добросельского. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 177 с.
38. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учеб. пособие для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г.Н. Волков. – М.: Академия, 1999. – 168 с.
39. Володько, В.Ф. Воспитание в национальной школе Беларуси: теоретико-методологические основы: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.Ф. Володько. – Минск, 1993. – 430 л.
40. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 699 с.
41. Гальперин, П.Я. Введение в психологию: учебное пособие для вузов / П.Я. Гальперин. – М.: Университет, 1999. – 332 с.
42. Гальперин, П.Я. Психология как объективная наука / П.Я. Гальперин; [вступ. ст. А.И. Подольского]; под ред. А.И. Подольского. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. — 480 с.
43. Гершунский, Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика: учеб. пособие / Б.С. Гершунский. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 764 с.
44. Гессе, Г. Игра в бисер: роман / Г. Гессе; пер. с нем. С. Апта. – М.: АСТ, 2004. – 539 с.
45. Гістарычны слоўнік беларускай мовы. Вып. 14. Ігдзе – Катуючый / Склад. Т.І. Блізнюк і інш. – Мінск.: Навука і тэхніка, 1996. – 21 с.
46. Гоголева, И.И. Основные аспекты подготовки социального педагога // Среднее профессиональное образование. – 1998. – № 4. – С. 16 – 19.
47. Горский, А.А. История России с древнейших времен до 1914 года. М., АСТ — Астрель, 2008.
48. Горский, А.А. “Всего еси исполнена земля русская...”: личности и ментальность русского средневековья: очерки / А.А. Горский. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 175 с.
49. Григорьев, В.М. Этнопедагогика игры: Пособие. – М.: Издательство

«Спутник+», 2009. – 226 с.

50. Гульні, забавы, ігрышчы / Уступ. арт., уклад., класіфікацыя і сістэматызацыя матэрыялаў і камент. А.Ю. Лозкі. – 3-е выд. – Мінск: Бел. навука, 2003. – 534 с.

51. Джуринский, А.Н. История педагогики: учеб. пособие для студентов пед. вузов / А.Н. Джуринский. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 432 с.

52. Дробіжева, Л.М. Этнічныя межы і этнічныя розніцы / Л.М. Дробіжева // Этнасоцыум. – 2005. – № 2. – С. 20–23.

53. Егоров, С.В. История педагогики в России: хрестоматия / С.В. Егоров. – М.: Академия, 2002. – 400 с.

54. Емельянов, Ю.Н. Обучение паритетному диалогу / Ю.Н. Емельянов. – Л.: ЛГУ, 1991. – 130с.

55. Жук, О.Л. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / О.Л. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 12. – С. 41–48.

56. Заметки учителя // Народное образование в Виленском учебном округе. – 1907. – № 11. – С. 123 – 129.

57. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие. 2-е изд., 2007. – 240 с.

58. Зимняя, И.А. Компетентностный подход в современном образовании / И.А. Зимняя // Высшая школа: проблемы и перспективы – 2004 / под ред. В.С. Аванесова, С.С. Ветихина, В.М. Здановича [и др.]. – Минск: РИВШ, 2005. – С. 69 – 70.

59. Зимняя, И.А. Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач: И.А. Зимняя [и др.]; / Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащегося / под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. – М., 1980.

60. История образования и педагогической мысли: прогр.-метод. комплекс / авт.-сост. Л.И. Суарес. – Минск: БГПУ, 2006. – 88 с.

61. К. Д Ушинский: наука и искусство воспитания / сост. С.Ф. Егоров. –

М., 1994. – 208 с.

62. Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1996. – 415 с.

63. Каменский, Р.Г. ОДИ как средство организации позиционного самоопределения педагогов / Р.Г. Каменский // Проблемы проектирования профессиональной педагогической позиции / Р.Г. Каменский; Сев. окруж. упр. образования, Науч. практ. лаб. проектирования и экспертизы систем, Ин-т пед. инноваций Рос. акад. образования. – М., 1997. – С. 115 – 124.

64. Кан-Калик, В.А. Основы профессионально-педагогического общения / В.А. Кан-Калик. – Грозный, 1979. – 138 с.

65. Катовіч А., Крук Я. Веснавыя святы: Нарысы / А. Катовіч, Я. Крук. – Мінск: Маст. літ., 2005.

66. Катовіч А., Крук Я. Зімовыя святы: Нарысы / А. Катовіч, Я. Крук. – Мінск: Маст. літ., 2004.

67. Кириенко, В.В. Менталитет современных белорусов: моногр. / В.В. Кириенко. – 2-е изд., стер. – Гомель: ГГТУ им. П.О. Сухого, 2005. – 225 с.

68. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: пособие к спецкурсу для высших педагогических учебных заведений, институтов усовершенствования учителей, повышения квалификации работников образ. / М.В. Кларин. – М: Арена, 1994. – 222 с.

69. Колесникова, И.А. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова [и др.]; под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2006. – 336 с.

70. Колесникова, И.А. Педагогическая праксеология: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Е.В.Титова. – М.: Академия, 2005. – 256 с.

71. Колесов, В.В. Язык и ментальность / В.В. Колесов. – СПб: Петербургское Востоковедение, 2004. – 240 с.

72. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах.

- Общие и возрастные особенности / Я.Л. Коломинский. – Минск: Народная асвета, 1984. – 160 с.
73. Коломинский, Я.Л. Психология общения / Я.Л. Коломинский. – М.: Знание, 1974. – 102 с.
74. Колязин, В.Ф. От мистерии к карнавалу: театральность немецкой религиозной и площадной сцены раннего и позднего средневековья / В.Ф. Колязин; Гос. ин-т искусствознания М-ва культуры Рос. Федерации. – М.: Наука, 2002. – 208 с.
75. Коменский Я.А. Сочинения / отв. ред. и сост. А.Л. Субботин, пер. В.В. Биbihина и др., вступ. ст. Д.И. Чижевского: РАО, Ин-т философии. – М.: Наука, 1997. – 476 с.
76. Конан, У.М. Гісторыя эстэтычнай думкі Беларусі. У 3 т. Т. 1. X ст. – 1905 г. / У.М. Конан; Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т філасофіі. – Мінск: Беларус. навука, 2010. – 439 с.
77. Конишева, А.В. Современные методы обучения иностранным языкам. – Минск: ТетраСистемс, 2000. – 175 с.
78. Краснов, Ю.Э. От созерцательно-вербальной к мыследеятельностно-самоопределенческой парадигме образования / Ю.Э. Краснов // Современные проблемы формирования у учащихся и студентов культуры мышления и умственного труда: материалы респ. науч.-практ. конф., Минск, 25 апр. 2000 г. / под ред. Н.А. Березовина. — Минск: БГУ, 2000. — С. 26 -29.
79. Кудринский, Ф. Несколько слов о воспитательном влиянии народной школы / Ф. Кудринский // Народное образование в Виленском учебном округе. – 1902. – № 3. – С. 110 – 116.
80. Кузьмин, Ив. Степан Андреевич Боричевский (несколько воспоминаний бывшего его воспитанника) / Ив. Кузьмин // Народное образование в Виленском учебном округе. – 1903. – № 4. – С. 116 – 122.
81. Культура Беларусі: энцыклапедыя. Т. 1 / рэдкал.: Т.У. Бялова (гал. Рэд.) і інш. – Мінск: Беларус. Энцыкл. імя П. Броўкі, 2010. 704 с.

82. Куницина, В.Н. Межличностное общение: учеб. для вузов / В.Н. Куницина, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
83. Куницкая, Ю.И. Педагогическая позиция учителя: модельно-теоретический аспект: моногр. / Ю.И. Куницкая; под ред. Н.А. Масюковой. – Гродно: ГрГУ, 2005. – 139 с.
84. Куницкая, Ю.И. Педагогический профессионализм: философско-теоретический аспект / Ю.И. Куницкая; под ред. Н.А. Масюковой. – Гродно, 2004. – 112 с.
85. Лазурский, А.Ф. Избранные труды по общей психологии: к учению о психической активности / А.Ф. Лазурский; коммент., примеч. и прилож. Е.В. Левченко; отв. ред.: Г.С. Никифоров, Л.А. Коростылева. – СПб.: Алетей, 2001. – 191 с.
86. Левин, К. Разрешение социальных конфликтов / К. Левин; пер. с англ. И.Ю. Авидон; научн. ред., вступ. ст., с. 6 – 97: Н.В. гришина; послесл.: Г. Оллпорт. – СПб.: Речь, 2000. – 407 с.
87. Левко, А.И. Проблема ценности в системе образования / А.И. Левко, Л.В. Ахмерова; нац. ин-т образования. – Минск: НИО, 2000. – 311 с.
88. Левко, А.И. Роль и место образования в системе культуры / Бел. НИИ образования. – Минск, 1992. – 80 с.
89. Левко, А.И. Теоретико-методологические проблемы образования: социокультурный анализ / А.И. Левко.- Минск: Бестпринт, 2003. – 339 с.
90. Леонтьев, А.А. Психология общения: учеб. пособие. / А.А. Леонтьев. – 4 изд. – М.: Смысл: Академия, 2007. – 368 с.
91. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие по направлению и специальностям “Психология”, “Клиническая психология” / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл: Академия, 2004. – 345 с.
92. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. 2 изд., испр. – М.: Смысл, 2003.–487 с.
93. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина;

под ред. А.Г. Рузской; РАО, Моск. психол.-соц. ин-т. – 2 изд. – М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2001. – 383 с.

94. Лисоченко, Л.В. Высказывания с имплицитной имплекативной семантикой в дискурсе (языковой, логический и прагматический аспекты): автореф. дисс. ... д-ра филолог. н. 10.02.01 / Л.В. Лисоченко. – Краснодар, 1993. – 44 с.

95. Ляудис, В.Я. Память в процессе развития / В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 256 с.

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

97. Мельников, А.П. Национальный менталитет белорусов / А.П. Мельников. – 2-е изд. – Минск: Право и экономика, 2005. – 112 с.

98. Мельникова, А.А. Язык и национальный характер. Взаимосвязь структуры языка и ментальности / А.А. Мельникова. – СПб.: Речь, 2003. – 320 с.

99. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности / В.С. Мерлин. под ред. Е.А. Климова. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1996. – 448 с.

100. Мерлин, В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание: учеб. пособие. к спецкурсу «Основы психологии личности» / В.С. Мерлин. – Пермь: ПГПИ, 1990. – 110 с.

101. Мировосприятие и самосознание русского общества. Российская ментальность: методы и проблемы изучения / редкол.: А.А. Горский [отв. ред.], Е.Ю. Зубкова [отв. ред.] и др. – М., 1999. – Вып. 3. – 254 с.

102. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.

103. Митина, Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец. – М.: МПСИ: Флинта, 2001. – 190 с.

104. Морозов, И.А. Круг игры. Праздник и игра в жизни северорусского крестьянина (XIX – XX вв.) / И.А. Морозов, И.С. Слепцова. – М.: Индрик, 2004. – 920 с.
105. Моул, Дж. Особенности национальной психологии народов новой Европы: бизнес, общение, успех: пер. с англ. / Дж. Моул. – М.: Астрель; Тверь: АСТ, 2006. – 380 с.
106. Мудрик, А.В. Социализация человека: учеб. пособ. для вузов / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
107. Мясищев, В.Н. Психология отношений: избр. психол. труды / В.Н. Мясищев; под ред. [и с вступ. ст.] А.А. Бодалева. – РАО, Моск. психол.-соц. ин-т. – 2 изд. – М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2004. – 398 с.
108. Науменко, Л.И. Этническая принадлежность в восприятии населения современной Беларуси / Л.И. Науменко, Т.В. Володажская. – Минск: Белорус. наука, 2006. – 183 с.
109. Невская, С.С. Воспитание гражданина в педагогике А.С. Макаренко / С.С. Невская: в 2 ч. – М.: Альма Матер: Академический проект, 2006. – 976 с.
110. Немов, Р.С. Психология: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. – 4-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Кн. 2: Психология образования. – 608 с.
111. Нефедова, Л.А. Когнитивно-типологический аспект имплицативной коммуникации (на материале французских текстов и их переводов на русский язык): автореф. дисс. ... д-ра филолог. н. 10.02.20 / Л.А. Нефедова. – Екатеринбург, 2001. – 41 с.
112. Никонов, А.В. Национальная идея, нравственный идеал и культурная толерантность / А.В. Никонов // Этносоциум. – № 1. – 2005. – С. 14 – 21.
113. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т филос. РАН, общественно-науч. фонд. [Науч.-ред. совет: председатель В.С. Степин, зам. председателя: А.Н. Гусейнов, Г.Ю. Семигин, уч. секретарь А.П. Огурцов]. – М.: Мысль, 2001. – Т 2. – 634 с.

114. Новикова, Л.И. «Воспитательное пространство» как открытая система (Педагогика и синергетика) / Л.И. Новикова, М.В. Соколовский // Общественные науки и современность. – 1998. – № 1. – С. 132 – 143.
115. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: учебн. пособие для студентов психол. фак. вузов / А.Б. Орлов. – М.: Академия, 2002.
116. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова; под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2006. – 368 с.
117. Парыгин, Б.Д. Социальная психология / Б.Д. Парыгин. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. гуманитарного университета профсоюзов, 2003. – 615 с.
118. Педагогика: учеб. пособие / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. – М.: Академия, 2007. – 239 с.
119. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: Пед. о-во России, 2001. – 640 с.
120. Педагогическое образование в Республике Беларусь: аналит. материалы: практ. пособие / П.Д. Кухарчик [и др.]; под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Минск: БГПУ, 2007. – 235 с.
121. Петровская, Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
122. Петушкова, Е.В. Философия и методология науки для аспирантов и магистрантов: учеб.-метод. пособие / Е.В. Петушкова; ГУО Акад. последипломного образования. – 2 изд., перераб. и доп. – Минск: АПО, 2006. – 58 с.
123. Пешкова, А.В. Русская смеховая культура: истоки и становление (XI – XVIII вв.): автореф. дисс. ... канд. культурол. наук: 24.00.01 / А.В. Пешкова; М., – 2004. – 22 с.
124. Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы: Учеб. пособие /

Р.С. Пионова. – Мн.: Университетское, 2002. – 256 с.

125. Пискунов, А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учеб. пособие для студентов пед. инс-тов. / А.И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.

126. Предыстория беларусов с древнейших времен до XIII века / Составление, перевод, научное редактирование А.Е. Тараса / Минск: Харвест, 2011. – 544 с.

127. Пыпин, А.Н. История русской этнографии. Т. 4: Белоруссия и Сибирь / А.Н. Пыпин. – Мн.: БелЭн, 2005. – 256 с.

128. Режабек, Е.А., Филатова А.А. Когнитивная культурология: Учебное пособие / Е.А. Режабек, А.А. Филатова. – СПб.: Алетейя, 2010. – 316 с.

129. Роджерс, К. Клиентоцентрированный / человекоцентрированный подход в психотерапии / К. Роджерс // Вопросы психологии. – 2001. – N 2. – С. 48 – 58.

130. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

131. Русский ассоциативный словарь / Ю.Н. Караулов [и др.]: в 2 т. – М., 2002. –Т 1: От стимула к реакции: ок. 7000 стимулов.– 784 с.

132. Русский ассоциативный словарь / Ю.Н. Караулов [и др.]: в 2 т. – М., 2002. –Т 2: От реакции к стимулу: более 100 000 реакций. – 992 с.

133. Рыданова, И.И. Основы педагогики общения / И.И. Рыданова. – Минск: Бел. Навука, 1998. – 319 с.

134. Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. — М., 2006.

135. Самсонова (Муродходжаева), Н.С. Импликативная игровая модель образования сферы дошкольного образования / Самсонова Н.С. // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 18. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: Збірник наукових праць. – Київ: Видавництво Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 127 – 131

136. Самсонова (Муродходжаева), Н.С. Концепт «игра» в контексте историко-культурного осмысления [Текст] / С.В.Снапковская, Н.С.Самсонова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. - 2010. - № 11. - С. 50 – 57
137. Самсонова (Муродходжаева), Н.С. Лингвокультурологический подход в инновационной игровой деятельности в процессе подготовки педагогов Республики Беларусь / Снапковская С.В., Самсонова Н.С. // Развитие педагогического знания в науке и образовании. Материалы XXVII сессии Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования и педагогической науки / под. ред. М.В. Богуславского, Т.Б. Игнатъевой. – М. – Тверь: Научная книга, 2011. – С. 269 – 273.
138. Свасьян, К.А. Проблема символа в современной философии (Критика и анализ). – 2-е изд. – М.: Академический Проект; Альма Матер, 2010. – 224 с.
139. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир; пер. с англ. под ред. и с пред. А.Е. Клорика. – 2 изд. – М.: Прогресс, 2002. – 654 с.
140. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
141. Слободчиков, В.И. Интегральная периодизация общего психического развития / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1996. – №5.
142. Словарь языка Скорины / Сост. В.В. Аниченко. – Минск: Вышэйшая школа, 1977. – 476 с.
143. Слоўнік мовы “Нашай Нівы”, 1906 – 1915 / Нац. акадэмія навук Беларусі, Інстытут мовазнаўства імя Я. Коласа. Т. 1: А-Д / Навук. рэд. В.П. Лемцюгова. –Мінск, 624 с.
144. Слоўнік мовы Янкі Купалы. У 8 т. Т 1: А – Г / склад. У.В. Анічэнка і

інш.; Рэдкал. У. В. Анічэнка і інш.; Рэд. У. В. Анічэнка. – Мінск: Беларуская навука, 1997. – 340 с.

145. Слоўнік мовы Янкі Купалы. У 8 т. Т 2: Д – К / склад. У.В. Анічэнка і інш.; Рэдкал. У. В. Анічэнка і інш.; Рэд. У. В. Анічэнка. – Мінск: Беларуская навука, 1999. – 416 с.

146. Снапковская, С.В. Приоритетные национальные ценности и идеалы в педагогической мысли Беларуси конца XIX – начала XX вв. / С.В. Снапковская // Аксиологические приоритеты в сфере образования и воспитания (история и современность): материалы докл. и выступлений на XVIII сессии Науч. совета по проблемам истории образования и пед. науки, Москва, 28 – 29 окт. 1997 г. – М.: РАО, 1997. – С. 160 – 164.

147. Снапковская, С.В. Развитие образования и педагогической мысли Беларуси во второй половине XIX – начале XX вв. [Текст] /С.В. Снапковская; под ред. Сковородкиной И.З. - Москва: ИТИП РАО, 2011. – 316 с.

148. Снапковская, С.В. Развитие образования и педагогической мысли в Беларуси в контексте славянских культурно-педагогических влияний во второй половине XVII – начале XX вв. [Текст] // Новое в психолого-педагогических исследованиях.-2010. -№4 (20), октябрь-декабрь. - С. 147-156

149. Снапковская, С. В. Феномен культурно-педагогического пограничья в просвещении и педагогической мысли Беларуси: с древнейших времен до начала XVII в. [Текст] // Новое в психолого-педагогических исследованиях. - 2010. - №3 (19), июль-сентябрь. - С. 153 – 164

150. Снапковская, С. В. Этноязыковая образовательная политика в Беларуси во второй половине XIX – начале XX века [Текст] // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. - 2010. - № 8. - С. 53 – 68

151. Снапкоўская, С.В. Гісторыя адукацыі і педагагічнай думкі: вучэб.-метадычны дапамаг. / С.В. Снапкоўская. – Мінск: БДПУ, 2006. – 308 с.

152. Снапкоўская, С.В. Для вытокаў нацыянальнай педагогікі: з гісторыі

- школы і педагагічнай думкі Беларусі канца XIX – пачатку XX ст. / С.В. Снапкоўская. – Мінск: Нар. асвета, 1995. – 129 с.
153. Современная семиотика и гуманитарные науки / Отв. ред. В.В. Иванов. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 384 с.
154. Социальная психолингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие / Составление К.Ф. Седова. – М.: Лабиринт, 2007. – 336 с.
155. Спирин, Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач: развивающее проф.-пед. обучение и самообразование / Л.Ф. Спирин; под. ред. Л.И. Пидкасистого. – М.: Рос. пед. агенство, 1997. – 173 с.
156. Степанова, О.В. Особенности языкового сознания немцев и русских: на материале семантического поля «работа»: автореф. дисс. ... канд. филолог. н.: 10.02.19 / О.В. Степанова. – М., 2006. – 20 с.
157. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология: практикум: учеб. пособие для студентов вузов / Т.Г. Стефаненко. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 208 с.
158. Терентьев, В.М. Этническое мировосприятие как духовно-практическое отражение действительности: автореф. дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / В.М. Терентьев; Чуваш. гос. ун-т им. И.Н. Ульянова. – Чебоксары, 2007. – 24 с.
159. Тимашкова, Л. Н. Формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов: моногр. / Л.Н. Тимашкова. – Минск: БГПУ, 2003. – 121 с.
160. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы: больш за 65 000 слоў / Пад рэд. М.Р. Судніка, М.Н. Крыўко. – 4-е выд. – Мінск: БелЭН, 2005. – 784 с.
161. Толстая, С.М. Семантические категории языка культуры: Очерки по славянской этнолингвистике. Изд. 2-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 368 с.
162. Торхова, А.В. Формирование индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя: теоретический аспект: моногр. / А.В. Торхова. – Минск: БГПУ, 2004. – 142 с.

163. Триумфов, В. Один из вопросов современной школьной действительности / В. Триумфов // Народное образование в Виленском учебном округе. – 1902. – № 4. – С. 156 – 160.
164. Трофимов, В.К. Душа русской цивилизации / В.К. Трофимов. – Ижевск: ИжГТУ, 1998. – 152 с.
165. Филиппов, Ю.В. Этнопедагогические проблемы этнической социализации: автореф. дисс. д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Ю.В. Филиппов; Гуманитарно-худож. ин-т Нижегород. гос. архитектурно-строит. ун-та. – Чебоксары, 2006. – 47 с.
166. Хейзинга, Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня / Й. Хейзинга; пер. с нидерланд. В. Ошиниса. – М.: АСТ, 2004. – 539 с.
167. Цукерман Г.А. Мы, взрослые и остальные люди / Г.А. Цукерман, В.И. Слободчиков // Семья и школа. – 1989. – № 11. – С. 18-20; 1989. – № 12. – С. 19-21; 1990. – № 1. – С. 26-28; 1990. – № 2. С. 33-36.
168. Цыркун, И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И.И. Цыркун. – Минск: Тэхналогія, 2000. – 325 с.
169. Цыркун, И.И., Пунчик, В.Н. Интеллектуальное саморазвитие будущего педагога: дидактический аспект: пособие / И.И. Цыркун, В.Н. Пунчик. – Минск: БГПУ, 2008. – 254 с.
170. Чернявская, А.П. Современное образование: философско-педагогические и дидактические поиски: коллектив. моногр. / А.П. Чернявская / под ред. Е.Н. Селиверстовой, И.В. Шалыгиной. – Владимир: ВГПУ, 2002. – 307 с.
171. Чуриков, И.А. Этнопедагогика народа мари: Учебное пособие для вузов. М.: Академический Проект: Трикста, 2005. – 304 с.
172. Шакуров, Р.Х. Психологические основы педагогического сотрудничества: пособие для слушателей ИПК. – СПб.: Казан. фил., 1994. – 43 с.
173. Шиянов, Е.Н. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие: учеб. пособие для вузов по пед. специальностям / Е.Н. Шиянов, Н.Б.

Ромашева. – М.: Нар. образование, 2003. – 334 с.

174. Шмелев, А.Д. Русская языковая модель мира: материалы к словарю / А.Д. Шмелев. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 224 с.

175. Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования. – М.: Эксперимент, 1993. – 154 с.

176. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

177. Этнические группы и социальные границы. Социальная организация культурных различий. Сборник статей / под ред. Ф. Барта; пер. с англ. И. Пильщикова. – М.: Новое издательство, 2006. – 200 с.

178. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. — М.: УРСС, 1997. — 444 с.

179. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методол. проблемы современной науки / Э.Г. Юдин. — М.: Наука, 1978. — 391 с.

180. Юдина, Е.Г. Позиция педагогов: авторитаризм и партнерство / Е.Г. Юдина // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С. 132 – 142.

181. Ядов, В.А. Соотношение ценностных ориентаций и реального (явного) поведения личности в сферах труда и досуга / В.А. Ядов. – М., 1969.

182. Янкоўскі, Ф. Беларускія народныя прыказкі і прымаўкі / Ф Янкоўскі. – Мінск, 1957.–452 с.

183. Ethnic Culture: Traditions and Innovations; Kaunas: Vytautas Magnus University Press, 2004 – 440 p.

184. Maslow, A. H. A theory of metamotivation: the biological rooting of the value-life, J. humanistic Psychol, 1967, 7, 93—127.

185. Rogers N. The Creative Connection: Expressive Arts as Healing. – Palo Alto: Science & Behavior Books, Inc., 1993. – 262 pp.

186. Rogers, C.R., Freiberg, H.J. Freedom to Learn. – 3-rd ed. – New York – Oxford – Singapore – Sydney: Maxwell Macmillan International, 1994. – 406 p.

187. Sargeant, M. Changing notions of identity // Violence, culture and identity /

ed.: Helen Chambers. – Bern, etc.: Peter Lang, 2006. – P. 241 – 258.

188. Whorf Benjamin Lee. Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf / Ed. John B. Carroll. – New York: Wiley, 1956. – P.213.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ГЛОССАРИЙ

Взаимодействие – процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь.

Взаимодействие межличностное -1) В широком смысле – случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личный контакт двух и более человек, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок; 2) В узком смысле – система взаимно обусловленных индивидуальных действий, связанных циклической причинной зависимостью, при которой поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных.

Деловая игра – форма воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования таких систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого.

Импликативная игровая модель обучения (от лат. *implicito* – тесно связываю, англ. *implication* – смысл, подтекст) – модель, изоморфная метасмыслу взаимодействия носителей этнокультуры, что позволяет представить процесс формирования коммуникативной компетентности через обогащение ценностно-смысловой сферы личности в культуросообразной динамике. Содержание компонентов данной модели определяется уникальным метасмыслом игрового взаимодействия в этнокультуре. Модель включает: *ценностно-целевой компонент*, представленный соотношением универсальных ценностей-ориентиров и этнокультурной специфики; *содержательный компонент*, состоящий из уточненных посредством лингвокультурологического подхода требований к организации, руководству и проведению игр; *процессуальный компонент*, включающий основные

направления, пути и средства реализации имплицативной игровой модели обучения будущих педагогов в культуросообразной динамике.

Имплицативность (от лат. *implicito* – тесно связываю, англ. *implication* – смысл, подтекст) – способность передавать и воспринимать имплицитную информацию, «недискурсивные» знания и смыслы. Феномен имплицативности подтверждает наличие в общении и жизнедеятельности людей дополнительной, неявно выраженной информации, «свернутых знаний», «скрытых смыслов» – «метасмысла» взаимодействия, предопределенного этнокультурным своеобразием.

Индивидуальный стиль деятельности – устойчивая индивидуально-специфическая система психологических средств, приемов, навыков, методов, способов выполнения той или иной деятельности.

Коммуникабельность (лат. *communicatio* – общаться) – готовность и умение легко устанавливать, поддерживать и сохранять позитивные контакты в общении и взаимодействии с окружающими.

Коммуникативная компетентность – осознанная коммуникативная позиция личности, вызывающая потребность в получении знаний и формировании умений, необходимых для успешной реализации коммуникативного стиля учителя.

Коммуникативная позиция – самоопределение педагога во взаимодействии с детьми, что выражается через основную потребность (либо ожидание) личности от общения и вызывает актуализацию соответствующих умений и знаний.

Менталитет – социально-культурный сознательно-бессознательный феномен, который представляет собой слой исторической памяти, «спрессованного» исторического опыта как предыдущих, так и ныне живущих поколений, предопределяющий синхронизацию переживаний и алгоритмов социального действия большинства членов социума, обеспечивая его целостность в пространстве и времени в различных условиях общественного

развития.

Мировоззрение – система взглядов на объективный мир и место человека в нём, на отношение человека к окружающей его действительности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации.

Народ – связанная одинаковым происхождением и языком культурно-историческая общность людей.

Народные традиции воспитания – народные знания о воспитании и обучении детей, народная мудрость, отраженная в религиозных учениях и фольклоре, весь педагогический потенциал, оказывающий влияние на процесс формирования личности.

Нация – тип этноса; исторически сложившаяся устойчивая общность людей, возникшая на базе общности языка, территории, экономической жизни, культуры и характера, развития национального самосознания.

Патриотизм – любовь к Родине, преданность своему отечеству, своему народу.

Позиция педагога – самоопределение личности, которое является побудительной силой, заставляющей действовать в соответствии со своей осознаваемой индивидуальностью, что выражается в *индивидуальном стиле деятельности*.

Профессиональная компетентность педагога – интегральная профессионально-личностная характеристика, обуславливающая готовность и способность эффективно выполнять педагогические функции (И. А. Колесникова [72]).

Ролевая игра – условное воспроизведение реальной практической деятельности людей; коллектив играющих выступает по отношению к отдельному участнику как организующее начало, санкционирующее и поддерживающее выполнение взятой на себя роли.

Самосознание – осознание и оценка человеком самого себя как личности, своего нравственного облика и интересов, ценностей и мотивов поведения.

Традиция – передача от старших к младшим, от поколения к поколению устоявшихся форм поведения, навыков, понятий, всего, что образует костяк культуры.

Этнолингвистика – направление в языкознании, изучающее отношение между языком и его носителями, а также взаимодействие языковых и этнических факторов в языковой деятельности. Этнолингвистика основывается на признании связи языка с культурой народа.

Лингвокультурологический подход – определение оптимальных путей организации педагогического процесса на основе учета этнокультурных потребностей, выявленных посредством сравнительного анализа ментального портрета, языкового мышления, культурно-исторических особенностей, национальных традиций воспитания и соотнесения их с общечеловеческими ценностями, целями и задачами обучения.

Этнопсихология – отрасль социальной психологии, изучающая этнические особенности психики людей, национальный характер, закономерность формирования и функции национального самосознания, этнических стереотипов и т.д.

Этнос – исторически возникшая устойчивая социальная группировка людей, представленная племенем, народностью, нацией. Основным условием возникновения этноса является общность: самосознания, сознания своего единства и отличия от всех других подобных образований; территории; языка; культуры. Дополнительными условиями могут быть общность религии и близость в расовом отношении. Нередко этнос складывается из разноразличных элементов.

Этносоциология – область социологии, изучающая генезис, сущность, функции, общие закономерности развития этносов, межэтнические отношения и разрабатывающая основы и методологические принципы их исследования.

РЕПОЗИТОРІЙ БГПУ

РЕПОЗИТОРІЙ БГПУ

**More
Books!**



I want morebooks!

Покупайте Ваши книги быстро и без посредников он-лайн – в одном из самых быстрорастущих книжных он-лайн магазинов! окружающей среде благодаря технологии Печати-на-Заказ.

Покупайте Ваши книги на
www.more-books.ru

Buy your books fast and straightforward online - at one of the world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at
www.get-morebooks.com

РЕПОЗИТОРІЙ БГПУ