

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПЕРЕЧЕНЬ УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ.....	4
ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА 1	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ АКАДЕМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НА ЭТАПЕ РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ.....	10
1.1 «Компетенция» и «компетентность» как основные категории компетентностного подхода в профессиональном образовании	10
1.2 Концептуальные основания формирования ключевых академических компетенций специалиста в условиях модернизации высшей школы	20
1.3 Система ключевых академических компетенций студентов- филологов на этапе ранней профессионализации	33
ГЛАВА 2	
ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КЛЮЧЕВЫХ АКАДЕМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ	45
2.1 Интегрально-модульная методика поэтапного формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов	45
2.2 Методическое обеспечение процесса формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов	55
2.3 Оценка опытно-экспериментальной работы по формированию ключевых академических компетенций студентов-филологов	81
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	108
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	113
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	131

ПРЕДИСЛОВИЕ

Данное исследование обозначает очень острые проблемы современного образования и предполагает пути решения актуальных вопросов высшей школы. В свое время Д. С. Лихачев мечтал о том, что грядущий век станет веком гуманитариев. Увы, нынче все больше заявляет о себе технократический подход к проблемам человека и общества, когда объектом поклонения становится не душа, совесть, милосердие, а макроэкономика, готовая стреножить извечные порывы человеческого духа холодной цифирью текущего момента. Подобное положение вещей нельзя признать нормальным. Однако не в меньшей степени требуется некое новое знание о наших возможностях гуманитарно воспитывать и образовывать подрастающего человека, что в свою очередь влечет за собой разработку определенных, научно выверенных технологий образовательного процесса. Видимо, и впрямь подобное иногда лечится подобным, и своеобразное структурирование и «математизация» наших гуманитарных подходов к системе образования оказываются востребованными на передовых рубежах педагогической науки и практики.

Принципиально, что Т. Н. Чечко в своем исследовании, подкрепленном солидной экспериментальной базой, ориентируется на *многогранную личность* воспитуемого, утверждая, таким образом, *незыблемые ценности гуманитарного образования*, постижению которых способствует предложенная и обоснованная автором система «ключевых академических компетенций студентов-филологов». Важно, что она не мыслится автором вне комплексной методики их формирования и собственно *интегральной природы образовательных процессов*, успех которых предопределен способностью преодолеть дисциплинарную разобщенность учебных дисциплин и самих представлений студентов об *эстетическом и этическом единстве окружающего мира*, тем более – запечатленного в свидетельствах литературы и культуры. Отрадно, что методологическая и экспериментальная части исследования выполнены на основе «живых» курсов: классического «История древнерусской литературы» и спецсеминара «Взаимосвязь слова и изображения в литературе и искусстве Древней Руси» (по авторским программам). Это означает не только внедрение научных результатов в практику высшей школы, но и возвращение к заветам Д. С. Лихачева на новом историческом рубеже или, как модно нынче изъясняться, – «новом технологическом укладе».

В такой профессиональной щепетильности проявляется школа научного руководителя Валерия Ивановича Анисимова, к сожалению, покойного. Судьба подарила мне удовольствие человеческого и профессионального общения с этим глубоким и разносторонним человеком, интересы и личность которого тонко и глубоко отражены в представленном исследовании. Верность заветам наставника – еще одно несомненное достоинство научной работы Т. Н. Чечко и бесспорное свидетельство высоких качеств самого автора, который не только в теоретических построениях, но и в реальной жизни остается настоящим гуманитарием.

И. Н. Афанасьев, заведующий кафедрой русской и мировой литературы
Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины,
кандидат филологических наук, доцент.

ВВЕДЕНИЕ

Основные тенденции социокультурного развития общества – динамическое развитие экономики, науки и образования; новый уровень конкурентной борьбы между высшими учебными заведениями разных государств (между вузами внутри одного государства); смещение господствующих позиций узко-профильной организации труда с присущими ей дроблением профессиональных функций, преобладанием специалистов, способных выполнять жестко фиксированные виды деятельности; расширение границ ранее автономных профессий; возрастание потребности в специалистах широкого профиля и, соответственно, в организации вузовской подготовки подобных специалистов – актуализировали необходимость реализации в системе высшего образования компетентностного подхода как наиболее соответствующего «ответа» на вышеперечисленные «вызовы» общества.

Современные государственные стандарты Республики Беларусь учитывают необходимость реализации компетентностного подхода, определяя в качестве общей цели высшего образования подготовку специалиста, владеющего *академическими, социально-личностными и профессиональными компетенциями*. В связи с этим приведение теории и практики профессионального образования в целевое, содержательное и технологическое соответствие с новыми образовательными стандартами является в наши дни одной из актуальных педагогических проблем. Чтобы переориентировать учебный процесс в вузе на формирование компетенций как *интегративно-целостных личностных новообразований*, необходимо, в первую очередь, на соответствующей, т.е. *интегративно-целостной* основе модернизировать традиционные (базовые) курсы обучения, разработать адекватную систему спецсеминаров, спецкурсов и др.

Данные обстоятельства потребовали обновления целей-результатов, содержания и технологий образования, путей и условий развития у студентов компетенций, способствующих усилению роли самостоятельной работы по разрешению задач и ситуаций, имитирующих социально-профессиональные проблемы, развитие личностного, социального, интеллектуального потенциала будущего работника, его профессионально важных качеств, позволяющих в дальнейшем в соответствии

с возрастающими требованиями работодателей оценить и освоить новое содержание профессиональной деятельности.

Однако анализ ситуации, сложившейся за последние годы в области отечественного образования, приводит специалистов к выводу, что «решению ... задач кадрового обеспечения инновационного развития страны» [154] традиционная система вузовской подготовки в полной мере не способствует. Прежде всего, из-за таких ее недостатков, как:

- «культивирование предметно-дисциплинарной модели подготовки специалиста (без должных междисциплинарных связей и синтеза знаний)»;

- «обеспечение в основном трансляционного способа передачи знаний (студент не учится, его учат)»;

- слабая взаимосвязь «с реальным сектором экономики применительно к инновационному развитию в условиях рыночных отношений» [154, с. 2];

- неконкретность, а нередко и недостаточная точность квалификационных требований к будущему специалисту и др. [119, с. 21].

Белорусские (А. В. Макаров, О. Л. Жук, С. Н. Сиренко, Л. В. Хведченя и др.) и российские (И. А. Зимняя, К. В. Кузьмина, Л. А. Петровская, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Л. П. Алексеева, Н. С. Шаблыгина, Г. И. Сивкова и др.) ученые считают, что реализация компетентного подхода в высшем образовании станет, с одной стороны, ответом системы образования на социокультурные изменения, с другой – действенным механизмом устранения перечисленных недостатков, и позволит:

- модернизировать традиционную дисциплинарную (знаниево-предметную) модель высшего образования [60, с. 30];

- перенести акцент с овладения набором определенных ЗУНов на более целостные, интегрированные, востребованные жизненной практикой результаты обучения [161, с. 157] в виде таких личностных и социально-значимых качеств выпускника, как умение делать, применять знания (а не просто их воспроизводить), заниматься самообразованием и др. [119, с. 15, 18], [131, с. 55].

Подготовка студентов, таким образом, переориентируется с решения задач узкопрофессиональных на задачи, имеющие обобщенный (межпредметный) профессиональный характер [60, с. 30, 37], [161, с. 157] – то есть, на формирование у будущих педагогов именно академических компетенций, способствующих не просто усвоению знаний, но и

стремлению к личностному развитию, приобретению навыков, необходимых для жизни в демократическом обществе.

Компетентностный подход к обучению студентов и школьников в образовательном постсоветском пространстве не является новым – достаточно указать на труды С. Т. Шацкого, Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, В. В. Вербицкого, А. С. Зубра, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, А. П. Сманцера, В. В. Краевского, И. С. Якиманской, Г. П. Щедровицкого, Ю. В. Громько и их последователей [38, с. 98], Белорусские исследователи, отмечая, что ориентация на компетентностный подход является «мировой тенденцией кардинального обновления высшего образования» [141, с. 165–172], в то же время считают необходимым сохранить преемственность в этом процессе [161]. В частности, всемерно использовать опыт, накопленный в педагогической науке и практике в плане установления тесных и прочных связей между специально-предметным, общекультурным и психолого-педагогическим блоками в содержании и формах профессиональной подготовки школьного учителя [83], [86], [125].

В настоящее время компетентностный подход рассматривается учеными в двух направлениях: общие вопросы (концептуальное обоснование рассматриваемого подхода, выявление его образовательных и внеобразовательных предпосылок, обобщение международного опыта, определение понятийного состава и др.) и конкретно-прикладные (разработка конкретных компетентностных моделей подготовки специалистов в зависимости от ее профиля [32], [105], специфики изучаемых предметов и др. [60], [113]).

Если говорить о профессиональной подготовке будущих учителей-филологов, то нельзя не отметить, что модернизация деятельности соответствующих кафедр в данном направлении проводилась и ранее. Опыт переориентации профессиональной подготовки с предметной специализации на специальность учителя литературы накоплен С. М. Одинцовой и В. И. Хазаном в России, А. И. Капской в Украине, В. И. Анисимовым в Беларуси [5], [83], [136], [185].

Введение в Беларуси и других странах СНГ стандартов третьего поколения обусловило появление следующих теоретико-прикладных проблем:

– теоретические и экспериментальные исследования в области реализации компетентного подхода, в том числе в процессе подготовки будущих учителей-филологов, представлены не в полной мере;

– научно-методический аппарат, система принципов и закономерностей и др. компетентной филологической подготовки с учетом предметного *профиля* (языкового или литературного) и *этапов обучения* в научно-методической литературе не разработаны.

В связи с перечисленными проблемами процесс овладения студентами академическими компетенциями, в том числе в рамках литературоведческой подготовки, проходит стихийно, бесконтрольно – студенты-филологи не умеют устанавливать логическую связь между изучаемыми литературными явлениями, соотносить информацию из различных источников и объединять ее, актуализировать художественный или научный текст, высказывать свою точку зрения, критически оценивать позицию автора и др.

Вместе с тем, сегодня существует настоятельная необходимость в повышении академических компетенций обучающихся – развитии у них умений учиться, логически мыслить, ясно излагать свои мысли, актуализировать художественно-эстетические ценности, устанавливать преемственные связи между художественными явлениями и др. В последнее время внимание к данной проблеме значительно усилилось. «Чтобы человеку быть на высоте, чтобы достойно отвечать вызову времени, ему необходимо постоянно и успешно учиться... Очевидно, что эффективен не тот, кто просто много знает, а тот, кто владеет инструментами приобретения, организации и применения знаний из различных источников информации...» [38, с. 90].

Уже более 10 лет Международная ассоциация по оценке образовательных достижений (IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievements) регулярно проводит комплексные исследования PISA, направленные на выявление у студентов и пятнадцатилетних школьников не просто теоретических предметных знаний, а умений их использовать в конкретных жизненных ситуациях. В более чем пятидесяти странах мира осуществляется специальный проект (имеющий непосредственное отношение к деятельности учителей-филологов) «Исследование качества чтения и понимания текста» (PIRLS – Progressing International Reading Literacy Study).

На наш взгляд, для того, чтобы будущий учитель-филолог, закончив педагогический вуз, обладал важнейшими предметно-специализированными умениями и навыками мышления и речи (в области обработки информации, ее анализа, интегрирования, оценивания и др.), соответствующие интеллектуально-речевые умения и способности у него необходимо целенаправленно формировать в начале процесса обучения. В связи с этим ученые различных научных областей особенно часто выделяют начальный этап обучения (первый и второй курсы) – то есть *этап ранней профессионализации*. Рассматриваемый этап обучения отличается собственной качественной характеристикой, в которую входят содержание, длительность, структура и др. Именно на данном этапе большинство студентов испытывают нехватку новых способов учебной деятельности, соответствующих требованиям высшей школы. Старые, проверенные школьной практикой *умения учиться*, оказываются недостаточными, чтобы в условиях вуза добиваться необходимого образовательного эффекта [150], хотя данные умения на этапе ранней профессионализации составляют сердцевину академических компетенций и являются основой формирования всех других групп компетенций (в том числе социально-личностных и профессиональных).

На основании вышеизложенного отметим: недостаточное количество теоретических и прикладных исследований в области компетентностной филологической подготовки будущих учителей и отсутствие разработанной системы принципов и закономерностей процесса формирования ключевых академических компетенций на этапе ранней профессионализации затрудняют процесс овладения студентами ключевых академических компетенций. Данное обстоятельство обусловило цель исследования – теоретическое обоснование и методическое обеспечение формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов, для достижения которой необходимо: выделить концептуальные основания и определить систему ключевых академических компетенций студентов-филологов; разработать методику и создать методическое обеспечение формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов.

ГЛАВА I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ АКАДЕМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НА ЭТАПЕ РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

1.1 «Компетенция» и «компетентность» как основные категории компетентностного подхода в профессиональном образовании

Современный этап развития отечественной и мировой высшей школы характеризуется повышенными, усложненными требованиями к качеству подготовки специалистов [187, с. 176]. Эти требования в государственном стандарте определяются как «компетентностные» [2] [42], [43]. Для понимания компетентностных требований к специалисту в целом, а, следовательно, сущности и значения ключевых академических компетенций, в частности, необходимо:

- выделить и охарактеризовать компетентностную парадигму как современный образовательный феномен;
- проанализировать актуальные в настоящее время подходы к пониманию понятий «компетенция» и «компетентность»;
- рассмотреть классификации и структурный состав компетенций.

Компетентностный подход в теории и методике обучения не является чем-то абсолютно новым. В белорусских (А. В. Макаров, В. И. Воскресенский, Н. Н. Кошель, В. Т. Федин и др.), российских (В. Д. Шадриков, В. И. Байденко, Ю. Г. Татур, И. А. Зимняя и др.) и зарубежных (Дж. Равен, Ж. Делор и др.) источниках указывается на то, что компетентностный подход находится в тесной преемственной связи с такими подходами, как «квалификационный», «системно-деятельностный», «контекстный», «блочно-модульный», «личностно-ориентированный» и др. Вместе

с тем он обладает существенными отличиями от перечисленных подходов, что обусловлено повышенными, усложненными требованиями к качеству профессиональной подготовки современных специалистов [187, с. 176].

Если традиционный (знаниевый или «ЗУНовский») подход основывается главным образом на примате знаний, умений и навыков, то

компетентностный подход имеет более широкие основания. Он прочнее, чем предыдущие, опирается на ряд методологических оснований: а) теории – функциональных систем (П. К. Анохин, Л. Берталанфи, И. В. Блауберг), системно-деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Э. Г. Юдин и др.), содержательного обобщения (В. В. Давыдов и др.), укрупнения дидактических единиц (П. М. Эрдниев и его научная школа); б) концепцию формирования системности знаний (Л. Я. Зорина и др.); в) методологические и методические положения интегративно-модульного обучения; г) положения философии о единстве теории и практики (Н. А. Бердяев, Б. С. Гершунский и др.); д) учение о типах ориентировки (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина).

Своеобразие компетентностного подхода проявляется в решении трех взаимосвязанных задач, которые имеют принципиальное значение для теории и методики обучения и воспитания и определяют последующие вопросы:

– *какие качества и способности* следует развивать у обучаемых в первую очередь, чтобы эффективнее подготовить их к выполнению учебно-профессиональных функций;

– *какими способами и в каких критериях и показателях* эти качества и способности можно измерить;

– *какие методические способы и приемы* следует использовать для обеспечения более высокой – по сравнению с традиционной – результативности процесса обучения [5, с. 161].

Если традиционный (квалификационный) подход «направлен на формирование у выпускника вуза системы знаний, умений и навыков по выполнению, как правило, типовых видов профессиональной деятельности в стабильных условиях, то реализация компетентностного подхода обеспечивает сформированность у выпускника социально-профессиональной компетентности как интегрированного результата образования» [187, с. 175–177]. Данный конечный интегрированный результат понимается как единство «знаний, обобщенных умений, универсальных способностей и готовности к решению больших групп задач» [63, с. 42], [131, с. 57]. Компетентный специалист – в отличие от просто знающего – не только экипирован обширными и глубокими знаниями. Его знания организованы так, что позволяют принимать эффективные решения в различных областях учебно-профессиональной деятельности [38, с. 90].

Компетенция по сравнению с дифференцированным понятием, выражаемым тремя словами «знания, умения и навыки», обладает более сложной и целостной структурой. Эту структуру образует не только блок обычных предметных знаний («знать, что» – владение знанием предметного содержания), но и блок *процессуально-деятельностных знаний* («знать, как» – т. е. опыт проявления компетентности в разных ситуациях). А также блок *ценностно-смысловых* знаний («знать, зачем и почему»), способствующих принятию гуманистических и культурных ценностей, в том числе и профессиональных (*направленность на профессию, желание совершенствоваться в профессии*) [65, с. 13]. Быть компетентным специалистом – значит обладать и *знанием как пониманием* (способностью знать и понимать), и *знанием как действовать* (практически применять знания к конкретным ситуациям), и *знанием как быть* (уметь действовать в соответствии с теми или иными ценностными установками) [187, с. 176].

Таким образом, с позиций компетентного подхода, т. е. более широкого и целостного (а не «частичного», «знаниевого») набора требований к качеству выпускников, профессиональная подготовка должна отличаться большей интегрированностью, практикоориентированной и ценностно-смысловой направленностью [90, с. 17]. «Знания – умения – навыки» остаются в составе этих требований, но из цели образования они все более превращаются в средство формирования и развития специалиста.

Следует отметить, что в зарубежных (западных) источниках понятия «компетенция» и «компетентность» практически отождествляются. Для их выражения используется один и тот же термин «*competence*» – 1) умение, способность; 2) компетентность; 3) компетенция, правомочность (юр.). В белорусских и российских научных источниках складывается иная традиция в трактовке этих понятий. За каждым из них закрепляется свой собственный смысл. Если компетенция – это «знания, умения, опыт, необходимые для решения теоретических и практических задач», то компетентность – это «выраженная способность применять свои знания и умения». В первом понятии отражаются «*скрытые*» *потенциальные возможности* студента как будущего специалиста решать профессиональные, социальные и личностные проблемы. Во втором – *уже сформировавшиеся* качества и способности, это «компетенция в действии» [65, с. 7], [119, с. 16–17], [169], [188].

В трудах по теории и методике обучения много внимания уделяется вопросу о *видах* компетенций и их *классификациях*. Как утверждают современные дидакты, «компетенции, особенно ключевые, с трудом классифицируются» [65, с. 11]. В научной литературе имеются двухкомпонентные, трехкомпонентные и многокомпонентные классификации. В трехкомпонентной классификации, представленной в белорусском стандарте высшего образования, выделяются компетенции *академические*, *профессиональные* и *социально-личностные*. Структурный состав этих компетенций раскрывается здесь через совокупность требований, предъявляемых к каждой из них [93], [99].

В области *академических* компетенций специалист должен:

- владеть базовыми научно-теоретическими знаниями и уметь применять их при решении теоретических и практических задач;
- владеть исследовательскими навыками;
- уметь работать самостоятельно;
- иметь навыки, связанные с использованием технических устройств, управлением информацией и работой с компьютером;
- иметь лингвистические навыки (устная и письменная коммуникация);
- уметь учиться, повышать свою квалификацию в течение всей жизни.

Академические компетенции не случайно предложены в государственном стандарте первыми [131, с. 55], поскольку они представляют своего рода инструментальную, методологическую основу, а также средство формирования остальных компетенций. В связи с предметом нашего исследования следует рассмотреть академические компетенции более подробно [62], [64], [71].

Проблема эффективности различных путей познавательного развития, формирования умений учиться не была обделена вниманием в отечественной и зарубежной педагогике. Ею занимались многие ученые: П. Я. Гальперин, А. С. Зубра, А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, И. И. Ильясов, В. В. Давыдов, Ж. Пиаже, Н. Ф. Талызина и др. [186, с. 20]. Обучение не может быть успешным, если не ставится задача вооружить учащихся системой умений и навыков учебного труда [186, с. 3]. «Чтобы присваивать опыт человечества, надобно, во-первых, хотеть это делать. Во-вторых, необходимо располагать условиями, в частности временем, помощниками (учителями, воспитателями), учебными материалами. В-третьих, нужно уметь это сделать» [143, с. 10].

В ситуации учения устойчиво выделяются два взаимосвязанных, но не тождественных процесса и предмета: «собственно учение и действие,

усваиваемое в учении», «предмет учения (знания и умения) и предмет процесса развития (навыки учения, мышления, памяти и т.д.)». Получение знаний об объекте и действия с ним отграничены от освоения познавательных стратегий, способов выполнения действий, аналитико-синтетических операций, интеллектуальных навыков обобщения, сравнения и т. д. [78, с. 76], [83], [129], [131], [133], [141]. По А. Н. Леонтьеву, «процесс присвоения отдельными людьми достижений развития человеческого общества... одновременно является процессом формирования специфических человеческих способностей». Формирование способностей – это процесс, взятый не столько со стороны «материального эффекта», его результата, сколько «прежде всего со стороны его «формального эффекта»... Это «процесс, создающий новые предпосылки для дальнейшего развития деятельности, создающий новую способность или функцию» [108, с. 40–41]. В связи с этим высказывалась мысль о необходимости вооружать обучающихся особым рода знаниями – знаниями «о том, как должны осуществляться исполнительские учебные действия уяснения и обработки материала» [78, с. 136].

Несмотря на важность академических компетенций, современная образовательная практика не обеспечивает их полноценного формирования. Причем уже на уровне среднего образовательного звена. По данным международных исследований PISA, посвященных изучению «базовых компетенций» 15-летних школьников в области чтения (Reading Literacy), математики (Mathematical Literacy), естественных наук (Scientific Literacy), учащиеся современных школ не обладают достаточным уровнем умений учиться, что оказывает прямое влияние и на уровень их образовательных достижений в целом. Школьники стран СНГ, которые участвовали в этом проекте, по уровню знаний были в лидерах. Однако по умению решать нетрадиционные задачи показали средний уровень. А по умению применять знания на практике и вовсе заняли места аутсайдеров. Одна из главных причин средних и низких результатов усматривается в том, что в процессе обучения школьники этих стран почти не решают задания *междисциплинарного* характера [75].

С точки зрения многих ученых [51], [91], [112], [126], [178], полноценному формированию ключевых академических компетенций содействует разработка *комплексных критериев*, с помощью которых могут быть *измерены* результаты компетентностного обучения и *показателей*, в которых они могут быть выражены. Долгое время результаты образовательной деятельности оценивались сравнительно

простыми способами. При аттестации вуза, например, в расчет принималось количество «остепененных» преподавателей, объем и количество публикаций, обеспеченность студентов учебной литературой, аудиторный и библиотечный фонд, обеспеченность ТСО и т.п. Едва ли не главным показателем успешности обучения студентов считалась степень полноты информации, которую они воспроизводят на зачетах или экзаменах. Недостаток названных критериев состоит в том, что они позволяют лишь косвенно судить о развитии личности студентов и их профессиональном становлении.

В последнее время подходы к оценке результатов обучения меняются. С общего объема освоенной информации и отдельных ее составляющих акцент все больше переносится на оценку целостных, конечных результатов [103, с. 67–68], [139, с. 63]. Набирает силу тенденция определять качество подготовки специалиста по тем изменениям, которые происходят в личностном развитии студентов [7, с. 59], [114, с. 37]. При этом отмечается, что такие изменения труднее измерить. «Если достижение когнитивных целей можно надежно прогнозировать, то возможность интеллектуальных и нравственных приращений... носит лишь вероятностный характер. ... При постановке обучающих целей мы описываем результат, при постановке воспитывающих и развивающих целей мы описываем параметры процесса» [68, с. 53].

Выдвигается идея оценивать результаты обучения по *сдвоенному* показателю: а) *количественному, материальному* (что знает студент), который выражается в степени полноты приобретаемых знаний, к примеру, в способности давать полное и точное определение изучаемых понятий [16, с. 131], и б) *качественному, формальному*, связанному с продвижением обучающихся в личностном развитии, с выработкой соответствующих умений, мыслительных приемов и др. Данное положение объясняется тем, что:

– в системе профессиональной подготовки, как и в любой другой системе, выделяются два уровня: а) элементарно-предметный и б) интегральных качеств и законов целого [101, с. 308]. «Для целесообразно действующих систем, а они всегда сложны, критерий эффективности многомерен... понятие эффективности действия сложной системы всегда полифункционально» [106, с. 81];

– в процессе учебно-познавательной деятельности обучающиеся переходят от опоры на внешние признаки к использованию существенных

признаков; от оперирования конкретными предметами к оперированию понятиями, овладению их системой [52];

– важнейшим показателем качества обучения (его «формального» эффекта) служит использование приобретаемых знаний, умений, навыков в новых ситуациях, на новом материале. Способность применить освоенные понятия к множеству однотипных явлений студент (или школьник), получивший в этом плане необходимую подготовку, переносит знания на новые задания, неподготовленный – не переносит (Л. Я. Зорина, Т. Л. Коган, Э. А. Красновский, И. И. Кулибаба, И. Я. Лернер, С. А. Шапоринский [173, с. 9–10]);

– по мере развития мышления его высшие ступени не вытесняют низшие, а преобразуют их; при развитии абстрактно-теоретического мышления, повышении его системности одновременно получает дальнейшее развитие конкретное, наглядно-действенное, наглядно-образное мышление; оно не исчезает, а преобразуется, совершенствуется; образное и словесно-логическое мышление развиваются в единстве, чувственные процессы объединяются со словесно-логическими [113], [120], [122].

Все больше педагогов-исследователей сходятся во мнении, что интегрированный характер компетенций и компетентностей выпускников вуза «требуется разработки целостной системы средств измерения» [192, с. 56]. Для оценки уровня подготовленности к учебным занятиям по тем или иным дисциплинам используются тесты минимально допустимой компетентности выпускников школ (Minimum Competency Test), а для оценки познавательной активности, творческого потенциала обучающихся т.н. кейс-измерители в виде специальных проблемных задач. Описывается диагностическая работа по составлению *портфолио* как инструмента измерения успешности обучения, защита проекта [25] [38], [192, с. 57], [138], [157].

Не остается без внимания современных педагогов-исследователей и вопрос о том, как, с помощью каких методических способов (приемов) компетентностный подход может быть наиболее эффективно реализован на практике.

У большинства авторов эти способы связываются с идеей *интеграции* содержания и организационных форм базовых дисциплин учебного плана, приданием им качеств необходимой *универсальности*, *упорядоченности*, *взаимной согласованности* [9, с. 20], [16, с. 132], [151, с. 143–144], [184, с. 26–28]. Интеграция – системообразующий фактор формирования компетенций в рамках научно-методических систем, получающих название интегративных или интегративно-модульных технологий. Ориентация на «модель выпускника интегрального типа»

посредством формирования у него «компетенций, основанных на универсальных знаниях и умениях», требует и соответствующих интегративных способов, средств обучения [60, с. 30], [65, с. 5], [90, с. 30], [161, с. 157], [167, с. 10].

Необходимость включения в образовательный процесс интегративных механизмов в подготовке специалистов обусловлена:

– с *теоретико-гносеологической* точки зрения тем, что у объединяемых в систему объектов возрастает их потенциал, появляются новые интегративные свойства («интегративный эффект»). Ни одна система не может гармонично существовать без тесного органического взаимодействия ее элементов между собой и целым. Хотя достижение такого взаимодействия одновременно сопровождается и утратой у отдельных частей некоторых свойств;

– с *психолого-физиологической* точки зрения тем, что природное свойство человеческого ума – «постоянно систематизировать и обобщать окружающее». Освоение знаний, не закрепленных теми или иными связями, перегружает память обучающихся, они легко забываются, теряют свою познавательную значимость. Напротив, интегрированное освоение знаний, укрупнение дидактических единиц, уменьшают нагрузки на память обучающихся [181, с. 88];

– с *дидактической* точки зрения тем, что по степени включенности знаний в систему, по тому, с понятиями какого – более высокого или более низкого уровня обобщения – *могут оперировать* студенты и школьники, судят об эффективности предпринимаемых педагогических воздействий. Высший уровень овладения учебными знаниями – это тот, на котором обучающиеся способны устанавливать связи между понятиями различных систем, использовать информацию смежных научных областей. Высокому уровню овладения знаниями соответствует высокая степень обобщенности понятий и умение оперировать ими в решении задач творческого характера [52];

– с *профессионально-целевой* точки зрения (если иметь в виду специальную подготовку студентов-филологов как будущих учителей литературы) тем, что эта подготовка не может быть узкоспециализированной. Ведь содержание целей профессионального труда учителя литературы широкопрофильно. Это «приобщение учащихся к искусству слова в контексте движения духовной и социально-исторической жизни народа и развитие у них на этой основе художественного мышления и эстетических чувств,

творческих способностей, читательской и речевой культуры, формирование нравственно-эстетических ориентаций» [181, с. 3–4].

Таким образом, хотя исследование технологий и техник, обеспечивающих современные, зафиксированные в государственных стандартах результаты профессионального образования еще далеко не завершено, однако все чаще в число важнейших механизмов формирования компетентного специалиста включаются следующие:

– укрупнение дидактических единиц содержания профессионального образования посредством целенаправленной опоры на использование *интегративных понятий и междисциплинарных связей* в построении программ изучаемых учебных дисциплин (интегративное понятие «собирает разнопредметные знания» [52, с. 424]);

– интеграция содержания и оптимальных организационных форм обучения – блоков, модулей как элементов интегративно-модульного обучения [140, с. 93–102].

Большинство теоретиков и практиков-организаторов в области образования склоняются к мнению, что методика профессионального образования, ее содержание и организационные формы обучения должны более определенно и последовательно, чем раньше, отвечать критериям и требованиям *интегративной целостности* [7], [42, с. 33], [180, с. 176].

Ныне действующий в Республике Беларусь государственный стандарт высшего образования определяет четыре вида системно-целостных (компетентностных) требований к процессу подготовки специалиста:

– на уровне *общих целей* подготовки специалиста (п. 4.3) – «формирование и развитие социально-профессиональной компетентности, позволяющей сочетать академические, профессиональные, социально-личностные компетенции для решения задач в сфере профессиональной и социальной деятельности» [42, с. 3];

– на уровне *квалификационной характеристики* специалиста (п. 5.5) – «формирование следующих групп компетенций:

академических компетенций, включающих знания и умения по изученным дисциплинам, способности и умения учиться;

социально-личностных компетенций, включающих культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им;

профессиональных компетенций, включающих знания и умения формулировать проблемы, решать задачи, разрабатывать планы и

обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной деятельности»;

– на уровне *учебных дисциплин* (п. 7.5) – использование в содержании учебных программ «укрупненных дидактических единиц (или учебных модулей)»;

– на уровне *учебно-методического обеспечения* (п. 8.2) – разработка и внедрение «вариативных моделей управляемой самостоятельной работы студентов, учебно-методических комплексов, модульных и рейтинговых систем обучения, тестовых и других систем оценивания уровня компетенций студентов и т. п.» [14], [11], [42, с. 3–4].

Первые два уровня требований обеспечивают понимание стратегических *условий* современной системно-целостной организации процесса профессиональной подготовки специалиста. А два следующих – важнейших *элементов целостной системы конкретных действий* (способов), позволяющих добиться желаемых образовательных результатов в данном направлении [134], [135].

Ясно, что требования к компетенциям, в том числе и академическим, которые сформулированы в Госстандарте, и указанные в нем способы их формирования имеют *типовой* характер. Между тем «абстрактных», «беспредметных» компетенций не бывает. Они «формируются и проявляются в привязке к определенной предметной основе» [31, с. 15]. В рамках каждой профессии (специальности, специализации) требования к компетенциям, как и само их содержание, приобретают *профессионально-специализированный* характер. То есть, конкретный состав и содержание ключевых академических компетенций, формируемых в процессе литературоведческой подготовки студентов-филологов, должен получить *свое собственное теоретико-методическое обоснование* [160], [164], [166].

Руководствуясь вышеперечисленными теоретическими позициями, выделенными в результате: а) исследования взаимосвязей компетентностного подхода с квалификационным, системно-деятельностным, контекстным, блочно-модульным, личностно-ориентированным подходами; б) рассмотрения задач компетентностной парадигмы как ответов на социокультурные вопросы; в) анализа сущности и структуры понятий «компетентность» и «компетенция» на постсоветском пространстве; г) перечисления основных классификаций и структур компетенций; д) выявления основных проблем в формировании ключевых академических компетенций студентов в условиях

модернизации высшей школы, можно в качестве фундамента теоретико-методического обоснования литературоведческой подготовки студентов-филологов признать *интеграцию* (интегративную целостность компетентностного обучения).

Данное утверждение подтверждается проанализированными нами теоретико-гносеологическими, психолого-физиологическими, дидактическими и профессионально-целевыми научными положениями; предоставляет более широкие возможности поиска научно-практических решений основных проблем формирования ключевых академических компетенций будущих филологов (отсутствие междисциплинарного комплекса заданий и упражнений для обучаемых, целостной системы критериев и показателей измерения результатов компетентностного обучения, методического обеспечения процесса формирования ключевых академических компетенций обучаемых); а также, на наш взгляд, позволяет выявить концептуальные основания формирования ключевых академических компетенций студентов, которые, в свою очередь, станут основой методики и методического обеспечения профессионального обучения будущих учителей-филологов.

1.2 Концептуальные основания формирования ключевых академических компетенций специалиста в условиях модернизации высшей школы

В настоящее время теория и методика профессионального образования не располагает общепризнанной классификацией как ключевых академических компетенций студентов, так и учебных умений школьников. По масштабу использования учебных умений различают *общие* (составлять план ответа, работать с учебниками) и *специфические* учебные умения (умения для конкретных учебных предметов и их циклов: для литературы, например, – определять стихотворный размер, вид рифмы и др.); по характеру деятельности – познавательные, практические, организационные, оценочные умения, самоконтроля и др. [186, с. 33].

Учебные умения подразделяют также в зависимости от того, формируются ли они:

а) за пределами учебных заведений в процессе *самообразования*, или

б) в их стенах, в рамках *специально организуемого учебного процесса*.

Самообразовательным умениям при работе с книгами в свое время уделял большое внимание выдающийся просветитель и теоретик книжного

дела Н. А. Рубакин (1862–1946). Он не только разработал теорию чтения, воздействия книги на читателя, но и оказывал практическую помощь тем, кто занимался самообразованием, но делал это «кое-как, блуждая, словно в дремучем лесу, путаясь, сбиваясь, теряя и силы, и средства, и время...» [158, с. 6].

Н. А. Рубакин считал, что эффективному общению с художественной и научной книгой содействуют такие умения, как:

– оценивать содержание книги «с точки зрения истории идей, истории наук и общественной жизни..., знакомясь с ее местом в истории» [158, с. 7];

– «оценивать чужие мнения о жизни, имея свои собственные, фактически обоснованные» [158, с. 21];

– подбирать «свои» книги, и отыскивать в них «свое» («Суть вопроса не в книге и не в читателе, а в их взаимном соответствии» [158, с. 17]. С последним умением он связывал «самую суть, самую основу влияния книги на читателя» [158, с. 44].

Н. А. Рубакиным были высказаны и другие мысли по поводу самообразования, которые вполне приложимы и к практике современного высшего педагогического (в том числе и литературного) образования. В частности, при определении основного направления работы, которое позволяет сформировать и развить эти умения. «Цель самообразования – *синтез*. Что касается до анализа, то он не более как средство к *синтезу*» [158, с. 31]. «Каждый преподаватель старается сделать каждого из нас вроде как специалиста по своей науке, уча подходить к жизни по-своему: химик – со стороны химической, физик – со стороны физической, историк – со стороны исторической ... А кто же думает о синтезе, об объединении, слиянии всех этих наук в единое понимание единой жизни? Никто! Это предоставляется самому ученику» [158, с. 32].

Следует также отметить, что в плане формирования, как мы бы сказали сегодня, базовых, интегральных структур личности, Н. А. Рубакин большие надежды возлагал на искусство. Произведения искусства помогают «жить полной, разносторонней жизнью... Выбрасывать искусство из своей жизни и даже отодвигать его на задний план – это то же, что совершать своего рода преступление перед самим собою» [158, с. 36].

За последние десятилетия и у нас в стране, и за ее рубежами накопилось немало трудов, посвященных теории и практике формирования учебных умений *в рамках организованного учебного процесса* [38], [74],

[102], [151], [180], [184], [186]. Разработаны различные подходы к классификации и формированию учебных умений *учащихся в учреждениях общего среднего образования*. Как правило, эти умения группируются в соответствии с видами их учебной деятельности (слушание, чтение, домашняя работа, подготовка к контрольным работам и экзаменам и др.). Выделяются такие виды умений, как познавательные, практические, организационные, самоконтроля и оценочные: умение слушать, работать с книгой, вести необходимые записи, конспектировать материал, умение воспроизводить прочитанное и выявлять его смысл, умение планировать свою работу, оформлять ее результаты и др. [21, с. 6], [74], [180].

Что касается состава и характера учебных умений студентов, то основные исследовательские усилия педагогов и психологов оказались в основном сосредоточены на разработке состава и функций, формируемых в *адаптационный* период их обучения [124]. И это понятно, ведь научиться учиться особенно важно на младших курсах вуза.

Процесс профессионализации специалиста также является важной научной проблемой и исследован учеными в аспекте разных профилей, этапов и форм: теория профессионального развития (С. Я. Батышев, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. А. Якунин); формы ранней профессионализации (Т. И. Зернова); педагогические условия непрерывной педагогической профессионализации на примере гуманитарных дисциплин (Л. П. Малятова).

Каждая завершенная стадия профессионального становления специалиста отличается своей качественной определенностью и длительностью. Будь то возникновение профессиональных намерений, непосредственно профессиональное обучение, процесс активного вхождения в профессию или полная реализация личности в профессии (Т. В. Кудрявцев). На любой из этих стадий (как и на более конкретных этапах в их составе) субъекты решают тот комплекс задач, который перед ними возникает [94], [95].

Учеными разных профилей (психологами, дидактами и т.д.) этап ранней профессионализации, т. е. обучение на младших курсах вуза, устойчиво выделяется в качестве самостоятельного объекта исследования (Т. В. Кудрявцев, Ю. П. Поваренков). Именно в это время большинство студентов остро испытывает трудности, связанные с тем, что старые, проверенные школьной практикой способы учебной деятельности не приносят должного эффекта, а новые, соответствующие требованиям высшей школы, еще не сформировались. Вместе с тем традиционная

модель профессиональной (в данном случае – литературоведческой) подготовки студентов-филологов в педагогическом вузе недостаточно нацелена на формирование академических компетенций, основу развития и саморазвития.

Овладение ими во многом происходит «самотеком», стихийно, бесконтрольно. В результате студенты младших курсов, в частности филологических факультетов, зачастую не умеют устанавливать логическую связь между изучаемыми литературными явлениями, соотносить информацию из различных источников и синтезировать её, интерпретировать художественный или научный текст в актуальном ключе, высказывать свою точку зрения, критически оценивать позицию автора. В связи с чем этап ранней профессионализации в формировании академических компетенций в данном исследовании следует рассмотреть более детально, а именно, его *специфику, качественную определенность профессии будущего учителя-филолога и осваиваемых им предметных областей* знания [20], [26], [59], [144].

Специфика литературного образования, на наш взгляд, соотносится с образованием художественно-эстетическим. Наличие художественной образности, определяющей направления и механизмы художественной коммуникации, есть общая основа двух гуманитарных областей. В данных педагогических направлениях накоплена обширная теоретическая и методическая литература. Работу педагогов искусства, как и работу учителей литературы, в разных аспектах освещали: Б. М. Неменский, Д. Б. Кабалевский, И. Я. Кленицкая, Г. И. Беленький, В. И. Хазан, А. И. Капская, В. И. Анисимов и др.

Анализ научной литературы позволяет в научной работе литературно-преподавательскую деятельность учителя-филолога назвать деятельностью *художественно-педагогического* плана, так как она предполагает эмоциональную восприимчивость, творческую способность «вносить поэзию в каждое мгновение жизни» и др., т. е. те качества, без которых невозможно организовать подлинное общение с искусством, приобщать к красоте [40, с. 293].

Выделенная нами специфическая особенность, а именно взаимосвязь литературного образования с художественно-эстетическим, в процессе формирования профессионально важных качеств будущего учителя литературы в должной мере учитывается далеко не всегда. Данное обстоятельство объясняет достаточно низкую потребность современных студентов филологических (а также художественно-графических и

музыкально-педагогических) факультетов в общении с высокохудожественными образцами литературы и искусства, что, в свою очередь, стандартизирует уровень ценностей современной студенческой молодежи, превращая их в потребителей и носителей массовой культуры.

На наш взгляд, использование теории и методологии педагогики искусства, их экстраполяция в литературное образование в высшей школе является *первым – синкретичным – фактором*, обуславливающим эффективность формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов в высшей школе на этапе ранней профессионализации.

Как было заявлено ранее, подготовке учителей в нашей стране в соответствии с новыми, повышенными, требованиями, содействуют: возросший уровень развития педагогической науки и образовательной практики, новые материально-технические возможности вуза и школы, а также обеспеченность этого процесса соответствующими юридическими документами, подготовленными в Республике Беларусь (Закон об образовании, Закон об общем среднем образовании, Концепция развития национальной школы, Стандарт общего среднего образования, Стандарт высшего образования, Концепция реформирования литературного образования и др.).

Однако, несмотря на предпринимаемые усилия, до сих пор не преодолены многие системные изъяны гуманитарного образования современной учащейся молодежи. Человекоформирующий потенциал отечественной и мировой литературы используется недостаточно. Учащиеся общеобразовательных учреждений и студенты все меньше читают, довольно часто предпочитая классике невысокую в художественном отношении литературу. Имеет место унификация и стандартизация знаний, почерпнутых из учебника и, следовательно, суждений. Упрощенный, или так называемый пообразный, анализ литературных произведений по-прежнему господствует на занятиях по литературе в школе. Такой анализ зачастую сводится к тривиальному пересказу событийной фабулы произведения.

Именно несоответствие между возросшими требованиями к современному специалисту-филологу, возможностями образовательных систем и реальным состоянием педагогического процесса в учреждениях общего среднего образования, на наш взгляд, позволяет выделить *второй фактор* формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации – *социо-системный*

(онтологический) – как фактор, определяющий параметрические требования к подготовке специалиста на основании «вызовов времени».

Характер требований к подготовке специалиста в настоящее время определяется, прежде всего, *целостностью личности* как биосоциального существа, то есть, гармоническим взаимодействием правого и левого полушарий головного мозга. Целостность личности – естественнонаучное основание компетентностного подхода. Более прочная опора на объективные законы психологии и физиологии, единство всех протекающих в человеческом организме психических процессов, саму природу человеческого мышления (сознания) являются основой организации педагогического пространства в компетентностной парадигме. Природа человеческого организма такова, что волевой процесс невозможен без мыслительного, а мыслительный – без эмоционально-чувственного, и наоборот.

Между тем, недостаток традиционного подхода к обучению состоит в преимущественной его направленности на стимуляцию левого полушария. В результате, процесс изучения литературы в общеобразовательной школе и литературоведческих дисциплин в педагогическом вузе превращается в наукообразный процесс литературоведения без учета специфики художественно-эстетической составляющей учебно-профессиональной деятельности студента-филолога как будущего преподавателя искусства слова.

Современный подход к формированию профессионально важных качеств будущего учителя литературы – это подход сбалансированный, т.е. холистический, задействующий все уровни организации человека – физические, психические, интеллектуальные. При таком подходе образное и словесно-логическое мышление будут развиваться в целостном единстве.

При освоении литературоведческих понятий «рацио» не должно вытеснять эмоционально-чувственное образное начало. «Понятия и образы, которыми оперирует мышление, составляют две стороны единого процесса познания, хотя у них и свои специфические функции» [197, с. 77–78]. Они дополняют друг друга. Мир в понятиях предстает как бы очищенным от всего случайного, несущественного. Мир в образах предстает многокрасочным, в самых разнообразных связях и отношениях, порой кажущихся несущественными. «Чем богаче и ярче образ, тем полнее понятийное содержание, которое он выражает. С другой стороны, чем более ясно и правильно учащиеся осмысливают и познают понятийное содержание предмета или явления, тем полнее и ярче его образное

выражение» [194, с. 55]. Недоступное чувственному восприятию, получает, таким образом, эквивалентное отражение в представлениях обучающихся. Установлено, что «даже на старших курсах многим студентам легче строить рассуждения от конкретного к абстрактному, от частного к общему» [142, с. 63].

Именно поэтому в качестве *третьего фактора* мы предлагаем **антропологический фактор**, позволяющий в формировании ключевых академических компетенций будущего учителя-филолога учитывать целостность личности обучаемого и проектировать образовательное пространство сообразно природе человека.

Выбор содержания и организационных форм обучения, а также их оптимизация, в литературном образовании в системе высшего образования должен отвечать, как минимум, двум взаимосвязанным критериям. Во-первых, – *критерию целевого назначения системы и соответствия частей целому*; и, во-вторых, – *критерию открытости-замкнутости системы* [5, с. 13–18], [35].

Предлагаемые в исследовании критерии объясняются конкретной наполненностью специальной подготовки будущего учителя-филолога, находящейся в прямой зависимости от *целей* предстоящей профессиональной деятельности, адаптированных к условиям вузовского обучения, и степени ее *открытости-замкнутости*. То есть от того, насколько данная система открывается, приспосабливается к окружающей среде, т.е. к условиям предстоящей профессиональной деятельности учителя литературы, или, наоборот, замыкается внутри самой себя, на обслуживании своих собственных нужд. «Открытой является та система, которая периодически или непрерывно обменивается веществом и энергией с окружающей средой. Открытые системы приспосабливаются к среде, чтобы самосохраниться, самовоспроизводиться» [37, с. 69].

Цели специальной подготовки студента-филолога в педагогическом вузе также могут быть рассмотрены в двух аспектах. Во-первых, в аспекте системных представлений о роли учителя литературы общеобразовательной школы как такового, и, во-вторых, в аспекте специфических образовательных задач, выполняемых учителями рассматриваемого профиля (наряду с другими учителями художественно-эстетического цикла).

Чтобы выполнить свою «педагогическую миссию» в общеобразовательной школе, любой учитель должен обладать современным научным мировоззрением, современными представлениями

о научной картине мира [57, с. 74]. Последняя трактуется как промежуточное, связующее звено между знаниями конкретных наук и обобщенным знанием о мире или как предельно широкий и емкий способ интеграции научных знаний, включающий в себя всю совокупность обобщенных, систематизированных научных знаний [37, с. 55]. Она – интегрирующий центр специальной подготовки будущих педагогов.

«Каждая эпоха обладает особенной картиной мира и человека в нем» [27], [121, с. 15]. На формирование научного мировоззрения современного учителя большое воздействие оказывает интеграция современного научного знания, рост глобальной взаимозависимости между народами и государствами, понимание необходимости международного сотрудничества. Новая мыслительность человека базируется на синергетическом мировидении, идеях В. И. Вернадского (ноосферное сознание). При таком подходе «все наблюдаемое нами, все, в чем мы сегодня участвуем» осмысливается и воспринимается как фрагменты единого целостного процесса [128, с. 37]. Природа рассматривается как феномен, обладающий «парадоксальным антиномическим свойством, включающим сосуществование противоположных и взаимоисключающих способов бытия... Она – неделимая триада, состоящая из субъекта, объекта и происходящего между ними процесса интеграции» [198, с. 111].

Словом, в современном высшем педагогическом образовании принцип *научности* обучения все более смыкается с принципом *фундаментализации* образования посредством усиления общеобразовательных компонентов профессиональных образовательных программ. Все больше осознается, что *специальное* образование в педагогическом вузе должно нести на себе функции и *общего* образования. При этом теоретики и практики в области высшего педагогического образования предостерегают от того, чтобы не допускались перекосы как в сторону специальной, так и общей подготовки. Учитель литературы в общеобразовательной школе должен не только обладать высокой общей культурой, но досконально знать свой предмет и всемерно использовать его специфические возможности в деле воспитания и развития своих подопечных [117, с. 92].

У специалиста *специальное* и *общее* должны быть взаимосвязаны друг с другом, взаимно обогащать друг друга. «Чем выше уровень общего образования, тем благоприятнее предпосылка для овладения специальным образованием, и, наоборот, хорошее специальное образование содействует углублению и развитию общего образования». Образованный человек как

разносторонне-целостная личность сочетает в себе, по А. В. Луначарскому, знания общих основ накопленной человечеством культуры с доскональным знанием своего «дела», своей специальности [117, с. 92–93]. Компетентность в основном предмете должна быть сопряжена с компетентностью в смежных с ним предметных сферах.

Оценочно-аналитическая деятельность учителя литературы существенно отличается от деятельности, скажем, учителя математики. Если развитие интеллектуальных способностей в общеобразовательной школе закреплено преимущественно за такими учебными предметами, которые получили совокупное наименование «основы наук», то учебный предмет «Русская литература» (наряду с такими предметами, как «Музыка», «Изобразительное искусство» и др.) является одной из высших форм приобщения человека к человечеству, социализации человека [21, с. 479], [29], [30]. Идеи и образы перечисленных предметных областей не просто усваиваются человеком как определенное знание, а становятся частью его самого, его убеждений и поступков.

Если законы естественных наук имеют «надличностный» характер, то содержание вышеуказанных учебных предметов в первую очередь основано на внутриличностных характеристиках обучаемых – интерактивности, социальной перцепции, эмпатии и др. Образная система художественного произведения тяготеет к многозначности, вариативности, в связи с чем его изучение связано со смыслотворчеством, мыслительными и эмоциональными усилиями, поисками новых путей и приемов анализа и интерпретации произведения.

Следует также отметить, что деятельность учителя-филолога в общеобразовательной школе – это деятельность *интегрального* типа, поскольку она оказывает воздействие как на характер обучаемых, так и на их интеллект, глубину и качество мышления, ценностные ориентации, эмоционально-чувственную сферу. Приобщение к искусству слова, эстетическое воспитание сопряжены с формированием *целостной* личности. Трактовки литературно-художественного произведения не должны «навязываться» обучаемым, разрушать читательские впечатления, нравственно-эстетическое состояние. Нельзя игнорировать личностное отношение к ней со стороны обучающихся. По мысли Б. М. Неменского, в искусстве «получение подлинных знаний, т. е. понимание без радости, без удовольствия, без наслаждения абсолютно нереально, недостижимо. Знания эти оказываются мертвыми и несут скорее антиэстетическое, чем эстетическое развитие. Знания здесь нужны в первую очередь для конструирования личного отношения к миру...» [132, с. 45].

Резюмируя вышесказанное, выделим *четвертый, профессионально-педагогический* фактор формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов в условиях модернизации высшего образования, определяемый современной моделью учителя-филолога общеобразовательного учреждения (современное научное мировоззрение; высокий уровень общей культуры; профессионализм (общие и специальные педагогические знания и умения); оценочно-аналитические умения; знание психологии восприятия; знание основных законов коммуникативистики и др.).

Исходный дисциплинарный литературоведческий блок в педагогических вузах, включающий учебные дисциплины «Устное народное творчество», «История древнерусской литературы», «Введение в литературоведение» и – периодически – «Выразительное чтение», уже многие годы включается в учебные планы этого курса. Однако известно, что первые два курса – это один из наиболее напряженных и чувствительных периодов студенческой жизни (В. А. Сластенин, Н. Г. Колызаева, Д. А. Андреева, Л. Ф. Мирзаянова и др.). Выделение этих курсов (особенно первого) в качестве особого периода студенческой жизни и учебы (этап ранней профессионализации) – многолетняя традиция, прочно закрепившаяся в теории и методике обучения и воспитания [124].

Именно на данном этапе закладывается база для дальнейшего профессионального роста, определяется общее направление развития на следующие годы. Именно на этих курсах начинается процесс систематизации и обобщения специальных литературоведческих знаний, происходит постепенное наращивание и усложнение их системы. Предшествующий (школьный) запас литературоведческих (литературных) знаний существенным образом обновляется, расширяется и углубляется; ранее освоенные литературные факты, понятия предстают в новых связях и отношениях, применяются в новой обстановке. От усвоения фабулы, проникновения в сюжетный конфликт через понимание характеров студент-первокурсник идет к постижению авторского мира и художественной картины мира в целом.

Привычная в общеобразовательной школе *учебная* деятельность на этапе ранней профессионализации в образовательном пространстве педагогического вуза приобретает *учебно-профессиональный* характер. Студент начинает понимать, что знания и умения ему нужны не только и не столько «для себя», сколько для того, чтобы использовать их для развития своих будущих воспитанников. Как отмечает Д. Б. Богоявленская: «В ходе профессионализации изменяется компонентный состав способностей, детерминирующих успешность деятельности, усиливается теснота связей способностей, входящих в

структуру, и увеличивается их общее число» [18, с. 21–22]. Стержневое значение на младших курсах имеет формирование у студентов «позитивных представлений о профессии учителя и позитивного эмоционального отношения к сделанному профессиональному выбору, готовности учиться, развиваться, совершенствоваться, чтобы соответствовать высоким идеалам учителя, отвечать вузовским требованиям, необходимо наличие в сознании вузовского преподавателя «установки следующего содержания: «Я – учитель будущего учителя» [124, с. 49].

Таким образом, помощь в овладении учебно-профессиональными умениями и навыками начинающим студентам признается в качестве ключевой для полной реализации возможностей обучающихся, а необходимость специального обучения этим умениям расценивается как несомненная [186, с. 3].

Вместе с тем процесс формирования ключевых академических компетенций в практике высшей педагогической школы, как уже отмечалось ранее, носит случайный и неупорядоченный характер. Слабая успеваемость студентов, особенно младших курсов, как будет показано далее, часто является следствием недостаточного развития академических компетенций. Трудности адаптационного периода связаны с большим объемом самостоятельной работы, неумением ее организовать, отсутствием необходимых навыков при работе на лекциях, подготовке к практическим занятиям, слабое представление о содержании и условиях предстоящей профессиональной деятельности. Многие студенты по этой причине слабо успевают, испытывают дискомфорт в условиях вуза. Энтузиазм, связанный с поступлением в вуз, сменяется инертностью, пассивностью, разочарованием [162, с. 81].

Усугубляют эту проблему следующие моменты:

- отсутствие необходимой преемственности, взаимосвязи и взаимодействия школьного и вузовского этапов обучения, соответствующих методик преподавания. Содержание и формы учебного труда школьника и студента университета существенно отличаются друг от друга [162, с. 140];
- непривычность вузовских условий профессиональной подготовки;
- низкий уровень реализации меж- и внутрипредметных связей в содержании высшего филологического образования;
- ориентация специальной подготовки не на будущую профессию, а на предметную специализацию [19, с. 68, 71].

Практическое формирование учебных умений начинающих студентов долгое время осуществлялось, с одной стороны, в рамках курса «Введение в специальность», а с другой, в рамках изучения той или иной

конкретной дисциплины (или цикла дисциплин), позволявших овладевать тем или иным видом учебно-профессиональной деятельности непосредственно. В последнее время, однако, дисциплина «Введение в специальность» оказалась исключенной из учебных планов педагогических вузов. Новые же учебные программы, в частности, в рамках начальной литературоведческой подготовки зачастую перестали включать в свои «Пояснительные записки» перечни требуемых для их освоения умений. Вследствие этого процесс формирования академических компетенций у студентов младших курсов стал носить случайный характер. Одни преподаватели занимаются этим в порядке личной инициативы, другие – нет. С помощью же управляемой самостоятельной работы (И. И. Казимирская, А. П. Лобанов, В. В. Сергеенкова), которая стала вводиться в практику вузовского обучения, можно лишь частично решить эту проблему [39], [45], [61].

Следовательно, в качестве *пятого фактора*, обуславливающего успешность формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации, выступает ***фактор преемственности учреждений общего среднего образования и высшего учебного заведения, или «фактор первокурсника»***, направленный на обеспечение оптимального перехода студентов-филологов с одной ступени образования на другую.

Стремление преподавательского состава вуза организовать педагогический процесс как целостную единую систему обуславливается закономерностями функционирования целостных систем, в частности такими их свойствами, как интегративность (несводимость к сумме свойств составляющих компонентов), структурность (описание системы через установление ее структуры) и иерархичность (часть системы выступает как подсистема). Системно организованный учебный процесс, в том числе и процесс формирования ключевых академических компетенций, отличается целенаправленностью и, как следствие, большей образовательной результативностью. Интегративный образовательный эффект возникает вследствие системно-целостной упорядоченности профессионального обучения на следующих уровнях:

- необходимой и достаточной совокупности компонентов (составных частей) системы;
- индивидуальных характеристик данных компонентов, каждый из которых должен выполнять свои определенные функции, обусловленные их местом и ролью в структуре системы;
- преемственных связей, обеспечивающих взаимодействие между структурными компонентами системы.

Таким образом, *шестым фактором* формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов в условиях модернизации высшего образования является **системно-организационный или фактор целостного научно-методического обеспечения профессионального обучения**. Данный фактор еще раз указывает на основной методологический принцип формирования ключевых академических компетенций будущих учителей-филологов – *принцип интегративной целостности*.

Система разработанных в настоящем исследовании факторов формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации показана нами на рисунке 1.1.

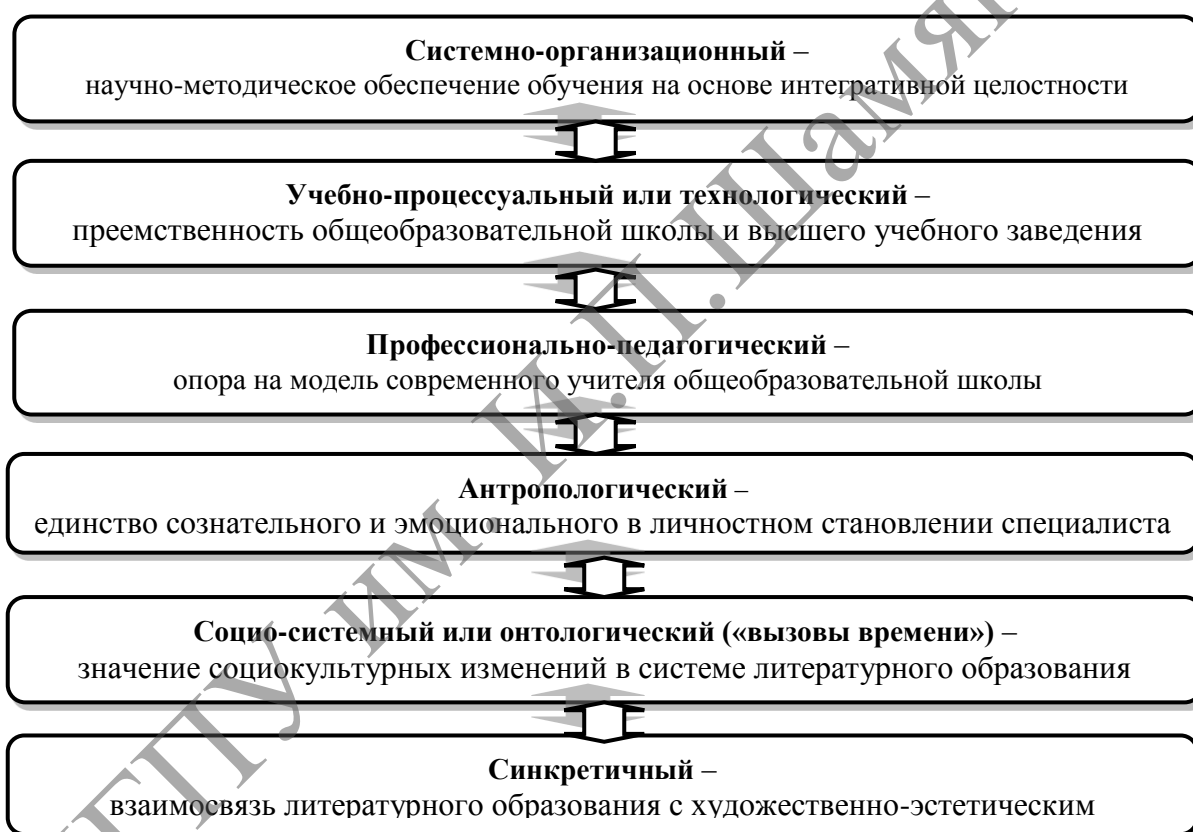


Рисунок 1.1. – Детерминирующие факторы формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации

Таким образом, анализ научной литературы в области компетентностной парадигмы высшего образования; выделение основных подходов к классификации учебных умений школьников; определение состава и характера учебных умений студентов, в том числе и на этапе ранней профессионализации; рассмотрение специфики литературного образования; личный педагогический опыт позволили нам выявить

следующие концептуальные основания формирования ключевых компетенций:

1) *интегративная целостность компетентностного обучения*, понимаемая нами как цель и результат литературоведческой подготовки студентов-филологов в процессе формирования ключевых академических компетенций (теории – интегрального синтеза, профессионализации; подходы – компетентностный, деятельностный, интегративный);

2) *факторы*, обуславливающие успешность формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации: *синкретичный* – взаимосвязь литературного образования с образованием художественно-эстетическим – предполагает использование в процессе формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов теории и методологии педагогики искусства; *социо-системный или онтологический* (фактор «вызовов времени») – социокультурные изменения и их значение в системе литературного образования; *антропологический* (фактор целостности личности как биосоциального существа) – единство сознательного и эмоционального в процессе обучения; *профессионально-педагогический* (фактор современной миссии учителя, стратегических целей и задач его деятельности); *учебно-процессуальный, или технологический* (фактор преемственности общеобразовательной школы и высшего учебного заведения, или «фактор первокурсника»); *системно-организационный* (фактор научно-методического обеспечения профессионального обучения на основе интегративной целостности).

Знание и учет вышеперечисленных концептуальных оснований в системе высшего образования в процессе формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации предполагает совершенно новую направленность профессорско-преподавательского состава педагогических вузов в выборе:

- содержания обучения (базовых дисциплин, спецсеминаров и др.);
- соответствующего педагогического инструментария (формы, средства, методы и технологии обучения);
- путей и способов установления преемственных связей между различными ступенями образования.

1.3 Система ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации

Для повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей-филологов в первую очередь необходимо определить спектр ключевых академических компетенций, необходимых и достаточных в контексте поставленных в работе научно-практических задач; во вторую очередь – организовать данные компетенции в систему. В настоящее время содержание, структура и количественный состав ключевых академических компетенций в подготовке студентов-филологов педагогических вузов непостоянен, что, на наш взгляд, объясняется двумя обстоятельствами:

– в сфере гуманитарного образования конечные результаты компетентностного освоения учебных дисциплин не являются очевидными. Они «проявляются впоследствии как ресурс развития всех сфер социальной практики, определяя качество жизни человека и качество стратегий социально-экономического и культурного развития страны в целом» [178, с. 381];

– в современной дидактике не разработан алгоритм решения подобных частно-методических проблем.

Тем не менее анализ научной литературы и личный опыт автора исследования позволяют сделать вывод о необходимости разработки содержания, структуры и количественного состава ключевых академических компетенций с позиций системного подхода [81, с. 24]. С этих позиций литературоведческая подготовка будущих учителей-словесников должна рассматриваться, с одной стороны, как часть системы *художественно-эстетического образования* (которое в педагогических вузах получают будущие учителя музыки и изобразительного искусства); с другой стороны – как часть системы *«школа – педагогический вуз – школа»*, объединяющей в единое целое эти важнейшие структурные составляющие (рисунок 1.2).



Рисунок 1.2. – Структурные компоненты литературной подготовки студентов-филологов в системе «Школа–педагогический вуз–школа»

На рисунке 1.2 предлагается схема, которая объясняет, что учебные умения, формируемые у учащихся общеобразовательных учреждений (будущих абитуриентов) на занятиях по русской литературе, связаны с компетенциями, которые должны быть сформированы у студента филологического факультета, изучающего начальный цикл литературоведческих дисциплин (Образовательный стандарт учебного предмета «Русская литература» (I–XI классы)). То есть, знания студента-первокурсника уже имеют определенную базу, заложенную ранее на уроках литературы в процессе изучения отечественной и мировой классики в общеобразовательной школе. В то же время, изучая теорию и историю литературы в педагогическом университете, студент должен к его окончанию приобрести новые знания и умения, а также личностно-профессиональные качества специалиста, способного достигать целей и задач в будущей профессиональной деятельности в качестве учителя учебного предмета «Русская литература» [69], [70], [79].

Обе вышеизложенные системные характеристики необходимо иметь в виду при разработке системы ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации, которая должна оказаться в «зоне ближайшего развития» (Л. С. Выготский) на занятиях по литературоведческим дисциплинам. В данном исследовании были выделены и охарактеризованы четыре группы ключевых академических компетенций, необходимых в процессе подготовки студентов-филологов на этапе ранней профессионализации.

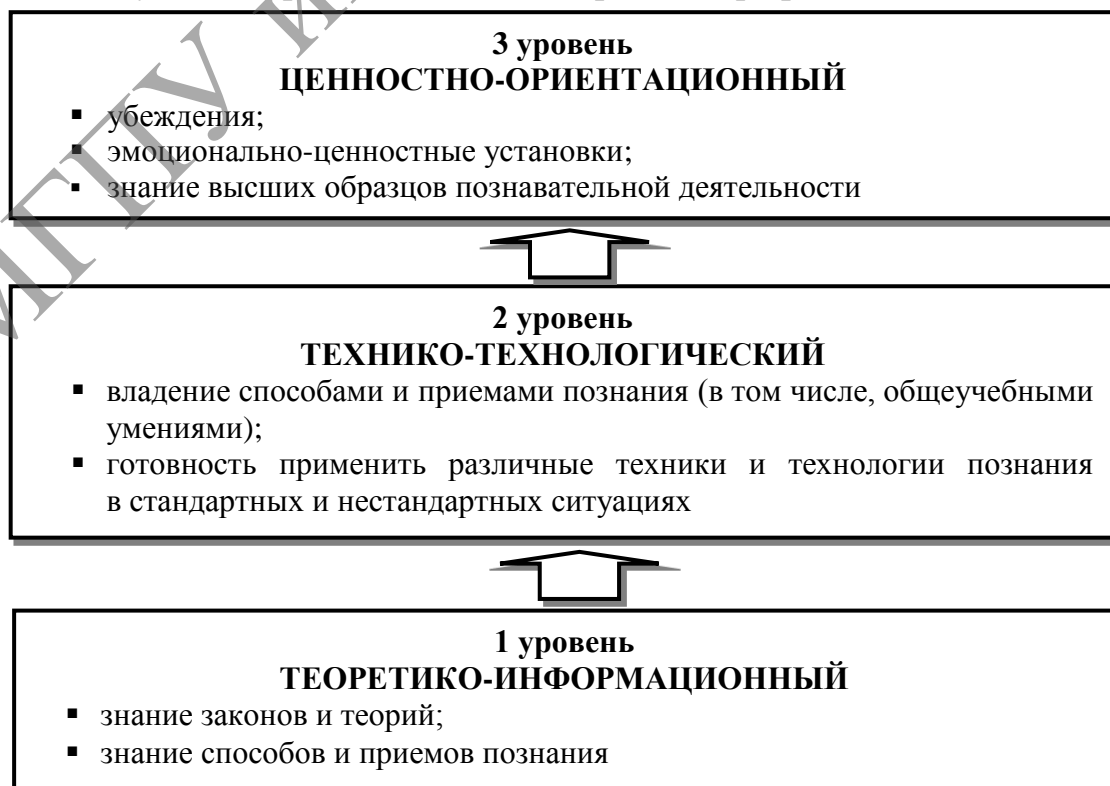


Рисунок 1.3. – Инвариантная структура учебно-познавательных компетенций

I группа. В первую очередь, это должны быть важнейшие *учебно-познавательные компетенции* (рисунок 1.3), то есть компетенции, которые связаны с приобретением знаний из различных источников информации. «Учебно-познавательная компетентность – это и умение, и желание, и опыт самостоятельного приобретения новой информации, продуцирования и воплощения тех или иных идей, освоения субъективно новых векторов деятельности» [38, с. 92]. Зависимость между развитием познавательных умений (операций познания, логических операций, регулируемых соответствующими знаниями и ориентировкой, в том числе, способов системного раскрытия объекта познания) и успешностью учения в школе, усвоением различных дисциплин [146–154], [171] экспериментально доказана в работах зарубежных авторов и, прежде всего, школы Ж. Пиаже, а также в работах Л. С. Выготского, П. П. Блонского, Ф. Н. Гоноболина, Н. Ф. Талызиной, Л. Ф. Обуховой, И. И. Ильсова, З. А. Решетовой, Г. А. Буткина, И. А. Володарской, И. П. Калошиной и др.

Структура учебно-познавательных компетенций может быть представлена в виде трехъярусной пирамиды (рисунок 1.3). Ее основой является теоретико-информационный уровень: знание законов, теорий, способов и приемов познания; плотью – технико-технологический уровень: владение способами и приемами познания, в том числе и общеучебными умениями, готовность применить различные техники и технологии познания в стандартных и нестандартных ситуациях; результатом (венцом) – ценностно-ориентационный уровень: убеждения, эмоционально-ценностные установки, знания высших образцов познавательной деятельности [38, с. 107].

Осваивая в старших классах литературу в движении и смене исторических эпох, литературных направлений и т.д., будущие студенты-филологи приобретают определенные умения и навыки *исторического подхода* к произведениям, созданным в период Киевской Руси или эпоху классицизма, во времена «натуральной школы» или в советское время, то есть студенты учатся рассматривать художественную литературу в соответствии с *принципом историзма*. Сопоставляя литературные явления по близкородственной тематике, жанрам, стилям, композиции и т.д., они накапливают некоторый опыт *системного анализа*. При этом у студентов формируется представление о литературе не просто как о совокупности

отдельных произведений, жанров и т.д. (какой она представляла в младших средних классах), но и как о целостном историко-литературном процессе [50], [56], [72].

Перечисленные группы школьных умений базируются на двух универсальных и взаимодополняющих друг друга методах научного познания – *историческом* и *системном*. Однако эти же методы в их взаимной связи лежат и в основе двух главных наук о литературе – истории и теории литературы и соответствующих вузовских дисциплин. Именно благодаря этим двум научным методам специализированное литературное образование студентов становится *фундаментальным* и *универсальным*, что позволяет добиваться главной цели литературного образования в общеобразовательной школе и в высшем учебном заведении. С помощью учебно-познавательных компетенций студенты получают возможность рассматривать сложные проблемы истории и теории литературы как в динамике, так и в статике, т.е. в двух важнейших методологических аспектах системного подхода как целого [81, с. 22–23], [49].

Все это служит, с нашей точки зрения, достаточным основанием, чтобы *теоретическую подготовку* начинающих студентов-филологов осуществлять с акцентом на развитии и совершенствовании именно данных умений, с необходимой, однако, корректировкой, обусловленной вузовским контекстом. Педагогический вуз должен закрепить и углубить эти знания и умения, придать им профессиональную направленность. От будущего педагога требуется не только иметь общее представление об исторических условиях, в которых протекал литературный процесс, но и понимать своеобразие этих условий. Целью обучения с первых профессиональных шагов становится уяснение соотношения логического и исторического, общечеловеческого и конкретно-исторического в литературном процессе. Вуз должен приобщить к культуре интеллектуального труда, сформировать такие новые способы мышления, которые позволили бы уверенно соотносить часть и целое, анализировать частное с позиций общего как при работе с художественными, так и научно-критическими текстами.

II группа. Коммуникативно-деятельностные компетенции. Вместе с тем система ключевых академических компетенций начинающих студентов-филологов не может быть ограничена охарактеризованными выше компетенциями учебно-познавательного характера. В стороне остается еще один весьма важный аспект личностного развития

начинающих студентов-филологов. Наряду с важнейшими теоретико-методологическими подходами к освоению литературных явлений студенты-первокурсники должны также овладеть определенными видами практической деятельности.

При выделении ключевых академических компетенций, связанных с *практической подготовкой* студентов-филологов, важно обратить внимание на следующее. Дети, подростки, юноши и девушки на протяжении всего периода обучения в школе, особенно в таких предметных областях, как язык (родной и иностранный) и литература, осваивают важнейшие практические умения – коммуникативно-речевые – устные и письменные. Важнейшим компонентом профессионально-педагогической культуры учителя-словесника также является грамотная, логически выстроенная и в то же время образная речь – как устная, так и письменная. Язык, выражая специфические черты профессии учителя, особенно учителя-словесника, является одной из главных его конституирующих характеристик. Деятельность учителя русской литературы немыслима вне языка и языковой способности как способности к порождению и восприятию речи [76], [77], [82].

Отметим, что мыслительные процессы, на которых базируются учебно-познавательные компетенции, могут протекать исключительно во внутренней речи. Их формирование требует овладения такими интеллектуальными, мыслительными приемами и операциями, как обобщение, анализ, синтез и др. Но студент-филолог не может быть «немым теоретиком». В процессе и учебного и, в дальнейшем, профессионального труда он должен обладать умениями выражать результаты своего общения с художественными или научно-критическими текстами не только во внутренней речи, но и речи внешней в таких речевых продуктах, как монолог, диалог, учебное сообщение, доклад, лекция и т. д.

Речь – общепризнанный показатель уровня интеллектуального развития человека. Учить мыслить – значит учить владеть речью. «Как говорит человек, так и мыслит» [176, с. 61]. Проблема речи учителя, какой бы предмет он ни преподавал, является общезначимой для всех педагогов, ибо речь является для них одним из основных, а в ряде случаев основным средством достижения профессиональных целей — средством обучения и воспитания учащихся разных возрастов [23], [24], [25].

Существует распространенная точка зрения, что задачи развития речевых умений и навыков решаются преподавателями лингвистических

дисциплин. Однако, как показывает опыт, одних усилий «языковедов» в этом важном деле недостаточно. В развитии коммуникативно-деятельностных компетенций должны принимать участие все преподаватели, какие бы курсы они ни вели. Тем более, что со стороны представителей литературоведческих кафедр к формированию данных умений и навыков предъявляются и свои *специфические* требования:

– наделять саму форму передачи эстетической информации, будь это чтение вслух художественного произведения или его эстетический анализ, определенными *эстетическими качествами* (образность, художественность, эмоциональность, выразительность);

– добиваться *единства мысли и действия (воздействия на обучаемого)*, используя как понятийные, так и образные возможности языка. «Только логическое освоение искусства слова убивает воображение и непосредственность эмоций, вызываемых чтением...» [123, с. 142].

Направляя усилия на формирование коммуникативно-деятельностных компетенций, мы тем самым развиваем у начинающих студентов-филологов качества *профессионального читателя*. В отличие от читателя-любителя студент-филолог должен уметь не только проникать во внутренний мир образной системы писателя, но и уметь анализировать свои впечатления, постигать авторский замысел художественного произведения. Более того, он должен уметь уточнять и углублять эти впечатления путем изучения научно-критических источников. Также, являясь посредником между книгой и школьником, будущий учитель литературы должен: не только глубоко осмыслить ее, но и обладать соответствующими коммуникативными умениями, чтобы помочь школьникам «впитать» в себя все самое актуальное и значимое в этой книге (выявить и задействовать в профессиональной деятельности образовательный потенциал художественного текста); не допускать излишней сухости в изложении учебного материала, уметь использовать понятийные и образные возможности языка, чтобы не только донести до слушателей смысл сообщаемого, но и вызвать ответный интерес слушателей-реципиентов (художественный текст не только как средство саморазвития, но средство развития будущих подопечных). «Общение с содержательной, яркой, увлекательной книгой, каким бы захватывающим оно ни было, автоматически не может привести к преобразению речи читателя» [156, с. 12].

Образный язык, благодаря своей непосредственной убедительности и эмоциональности, способствует уяснению понятийных знаний, выступая в качестве дополнительной опоры и конкретизации научных обобщений. Понятийное значение при этом обретает дополнительную яркость и

убедительность в наглядном образе. Зависимость здесь обоюдная: чем глубже понимание смысла, значения понятия, тем полнее и ярче восприятие художественной образности, а чем глубже восприятие, тем полноценнее и глубже процесс понимания.

Помимо собственно речевых умений, коммуникативно-деятельностные компетенции включают в свой состав такие умения, как: собирать и организовывать информацию; составлять простой и сложный планы письменного текста, его тезисы, конспекты, аннотации, рефераты; находить необходимую книгу или статью, пользуясь библиографическими списками, картотеками, каталогами, указателями, открытым доступом к книжным полкам; пользоваться библиографической каталожной карточкой, давать библиографическое описание источников.

Таким образом, в процессе литературоведческой подготовки студентов-филологов *учебно-познавательные компетенции* необходимо обогащать компетенциями *коммуникативно-деятельностного* характера.

III группа. Следующая группа ключевых академических компетенций – *историко-функциональные компетенции* – представляет собой дидактический эквивалент общенаучного метода познания, основанного на принципе *историзма*. Данная группа компетенций частично формируется на уроках литературы в старших классах общеобразовательной школы и получает свое дальнейшее развитие в условиях вузовского обучения. Студенты-филологи, постигая причины, порождающие те или иные художественные явления, понимая стадиальность их исторического развития, лучше разбираются в современных социокультурных изменениях [84], [87].

Студента необходимо научить ощущать и понимать различные исторические формы и типы сознания, оставаясь при этом чутким к «болевым точкам» произведения, проблемам современности, что дает возможность осваивать социальные нормы не только как нормы культурно-исторические, но и как современные, которыми нужно руководствоваться «здесь и сейчас» [143, с. 10].

Историко-функциональный подход к изучению классических художественных текстов, дающий название данной группе академических компетенций, является для будущих словесников специфически литературным, так как учитывает читательское восприятие, и, в силу этого, педагогически действенен. Он позволяет:

– связывать историко-генетические аспекты анализа литературного произведения с функциональными, соотносить конкретно-историческое в его содержании с логическим и общечеловеческим (а не только объяснять литературное творение автором, а автора социальной средой!);

– воспринимать любое классическое литературное произведение как особую систему, основание которой «обращено в историческое прошлое, к истокам, корням, которые его «напитали» и породили, а «крона» устремлена в настоящее и будущее [6, с. 95], [28], [41].

Каждая эпоха по-своему прочитывает литературную классику, открывает в ней новые смысловые грани. Важнейшая функция историко-функциональных компетенций – уметь определять наиболее существенное в осваиваемом художественном тексте, извлекать из него духовно-нравственный потенциал [38, с. 194]. Будущий учитель литературы должен научиться видеть классику «свежими, нынешними» глазами, определять в ней самое значительное для современности и современных молодых читателей. Не учитывая читательского восприятия, сегодня невозможно пробудить у учащихся средней школы живой интерес к художественной литературе, а значит, и создать необходимые условия для полноценного освоения ее духовно-нравственных богатств [116, с. 107]. Современное синергетическое мировоззрение и познание включает «человека – абстрактного наблюдателя» – в бытие, а, следовательно, и в саму картину мира как органической, ответственной и решающей части бытия» [121, с. 55].

Не отрывая продукты творчества писателя-классика от породившей их исторической почвы, студент учится: представлять их школьникам не как достояние одной только истории (как «исторические памятники»), а, прежде всего, как «достояние» нынешних читателей, способное пробуждать в них живой отклик, вызывать «светлую радость» эстетического переживания» [6, с. 95]; понимать, «чему классическое произведение учит, куда ведет ... Почему оно живо до сих пор, и в каком именно смысле живо» [117, с. 79], и в итоге избегать как объективистски отстраненного, так и от субъективистски предвзятого отношения к литературному произведению; эффективно использовать идеи и образы литературно-художественного произведения для развития живого интереса к нему.

IV группа. *Метасистемные (междисциплинарные) компетенции.* Данная группа компетенций представляет собой дидактический эквивалент общенаучного метода познания, основанного на *системном подходе* к явлениям и процессам окружающего мира. Она требует освоения мыслительных приемов и операций (сравнение-сопоставление, анализ-синтез), умений группировать и классифицировать объекты на основе тех или иных признаков, прежде всего, в междисциплинарной области [97], [98].

Системный подход, как известно, вызван потребностью в объединении, синтезе обособившихся аспектов и drobных разделов

научного знания. Его применение направлено против односторонне закреплённого и возведённого едва ли не в «единственную и конечную цель научного познания вообще» [85, с. 41] метода аналитического разложения предмета изучения на части [80], [174], [179].

У каждого человека по мере взросления потребность в систематизации предметов и явлений возрастает. Будущему учителю литературы профессионально необходимо интегрировать дробные разделы научного знания, устанавливая связи филологического (между литературой и языком) и искусствоведческого (между литературой и смежными видами искусства) характера. Овладение данными компетенциями отвечает принципам культуросообразности и культуроемкости образования, его высокой насыщенности разнообразными элементами культуры.

Умение применять системный метод на *внутридисциплинарном* уровне помогает приводить весь сложный и разноликий мир литературы к целостному единству, освобождать анализ литературных произведений от излишнего академизма, избыточного соотношения «всего со всем».

На *междисциплинарном – внутрицикловом (филологическом)* – уровне это позволяет рассматривать литературу и язык как две взаимосвязанные, целостные и динамически развивающиеся системы, определять между ними четкие связующие звенья, в частности, формировать целостную картину развития русской словесности, начиная с X по XXI век [88, с. 212–214].

В границах учебных дисциплин, изучаемых на филологическом факультете, два основных потока информации лингвистического и литературоведческого характера «движутся», как правило, параллельно, находят применение в разных учебных контекстах и на разных курсах. Так, охватывающая семь веков «История древнерусской литературы» изучается на первом курсе, а «История русского литературного языка», которая насчитывает всего на три века больше, на одном из последних.

Вместе с тем развитие древнерусского литературного языка теснейшим образом связано с развитием и преобразованием древнерусской литературы и наоборот. При изучении художественных текстов данного периода следует исходить из представлений не просто о параллелизме языкознания и литературоведения, как, впрочем, и гражданской истории, но и об их синтезе [46]. Много общего обнаруживается в содержании процессов, связанных, с одной стороны, с эволюцией стилистических норм и практикой языкового употребления, а с другой – с развитием литературных стилей как таковых. Таким образом, лингвистический и литературоведческий уровни изучения и преподавания русской

словесности X–XVII вв. при всей их специфике тесно связаны между собой и представляют разные аспекты ее освещения. Единство изучаемого предмета (в данном случае это текст художественно-литературного произведения) не должно теряться «в многообразии изучающих его дисциплин, эти дисциплины должны представлять собой целостную систему» [46, с. 11].

На *междисциплинарном – межцикловом (искусствоведческом)* – уровне это способствует тому, чтобы внутродисциплинарные задачи освоения литературоведческих дисциплин не входили в противоречие с задачами общеэстетическими и общеобразовательными. Студент-филолог как будущий учитель гуманитарного цикла в общеобразовательной школе должен обладать большой широтой знаний, во-первых, в той отрасли знания, которое преподает, во-вторых, во всех смежных научных областях [132]. Он тем успешнее решает свои профессиональные задачи, чем полнее ориентируется на общую художественно-эстетическую культуру школьника (включая аудиовизуальную, визуальную и аудиальную).

Будущие учителя литературы должны учиться постигать искусство слова как в статике, в отвлечении от динамизма его реального существования (как часть жанрово-видовой системы искусства, например), так и в динамике художественно-исторического процесса (закономерности литературного развития как части закономерностей развития художественной культуры в целом).

Также, учителям-словесникам необходимо обладать способностью рассматривать литературные произведения в контексте художественной культуры, хотя к интегрированию литературы и смежных с ней предметных областей «надо подходить осторожно, учитывая их природу» [130, с. 24]. Студента необходимо учить «устанавливать моменты сходства и связи между элементами, и на этой основе характеризовать объект – описывать и объяснять сущность и смысл» [145, с. 21], обобщать и классифицировать изучаемые объекты на основе междисциплинарных связей, раскрывая при этом такие художественно-эстетические закономерности, которые оставались бы для читателя скрытыми, если бы он изучал каждый вид искусства изолированно друг от друга.

Овладение группой метасистемных компетенций способствует более полному приобщению студентов к такому универсальному средству выявления неповторимой характерности каждого явления, которая устанавливается путем сопоставления изучаемого явления с другими аналогичными или близкородственными. Умения сравнивать относятся к группе общелогических умений и навыков, специфику которых определяет сравнение как общенаучный метод познания и универсальный способ

учебной деятельности. В основе этих умений лежат обобщенные умственные аналитико-синтетические действия или операции, протекающие в условиях широкого переноса знаний, установления связей и синтеза элементов из разных предметных областей [105, с. 87]. В сравнении лучше всего выявляется своеобразие [118, с. 195]. *Познать предмет* – означает поставить его в нужную связь с другими предметами, научить чувству общего в отдельном и единичном. Нет и не может быть познания в себе – всякое определение предполагает соотнесение, сравнение с аналогичными явлениями [55], [163, с. 18]. (Недаром Максим Горький главным методом изучения истории литературы называл именно сравнительный метод). Перечисленные умения воспитывают положительную профессиональную направленность, развивают и углубляют любовь и уважение к избранной профессии.

На основании вышеизложенного группируем проанализированные компетенции в систему ключевых академических компетенций, необходимых студентам-филологам на этапе ранней профессионализации в процессе профессиональной подготовки (рисунок 1.4). Предложенной автором комбинации компетенций присущи свойства целостности, эмерджентности, иерархичности: ценность связей элементов внутри системы, в аспекте повышения интеллектуально-коммуникативной культуры студентов, выше, чем ценность связей элементов системы с элементами внешней среды; принципиальная несводимость свойств системы к сумме свойств отдельно взятых компетенций; иерархичность структуры в соответствии со степенью значимости и сложности формирования компетенций на этапе ранней профессионализации. **Система ключевых академических компетенций** – это комбинация ключевых академических компетенций, находящихся в отношениях взаимодействия и взаимовлияния с целью повышения интеллектуально-коммуникативной активности студентов-филологов на этапе ранней профессионализации.

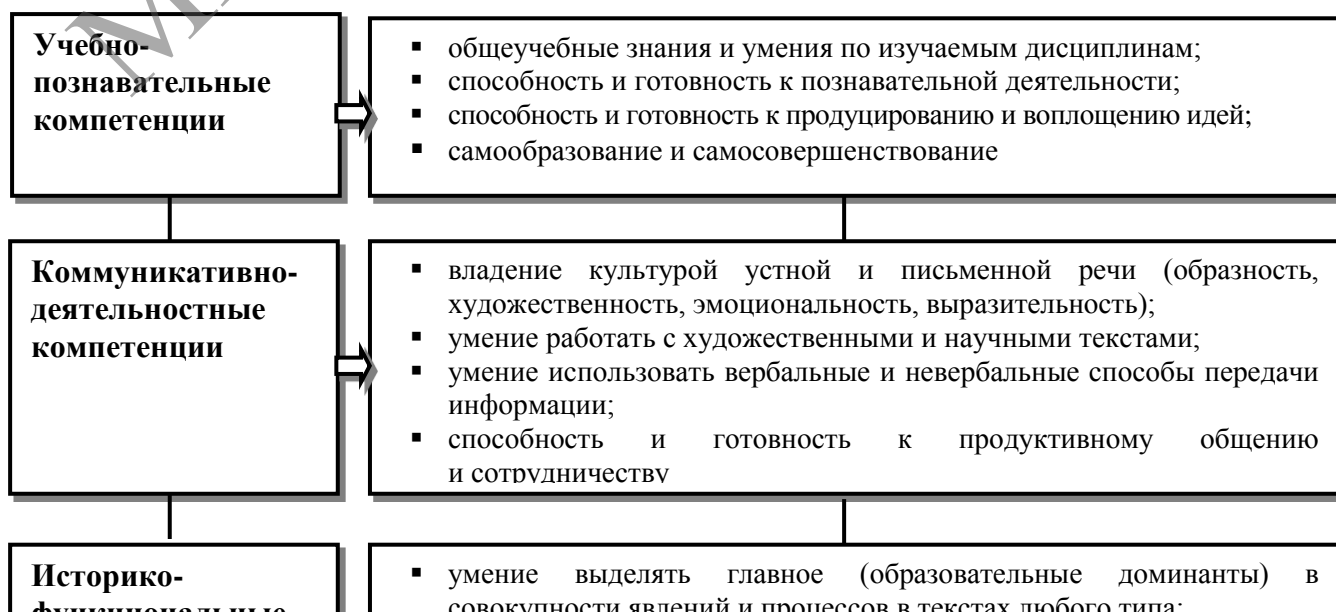


Рисунок 1.4. – Система ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации

МГПУ им. И.И.Шамякина

Для определения оптимальности и достаточности содержательно-функционального состава системы ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации изучен опыт переориентации профессиональной подготовки с предметной специализации на специальность преподавателя-филолога С. М. Одинцовой и В. И. Хазана в России, А. И. Капской в Украине, В. И. Анисимова в Беларуси. С целью повышения надежности и достоверности полученных результатов был использован метод экспертного опроса (опрошено 30 человек: 1 доктор педагогических наук, 2 доктора филологических наук, 5 кандидатов филологических наук, 5 кандидатов педагогических наук, 17 учителей русского языка и литературы, имеющих стаж работы 10–15 лет). Содержательно-функциональный состав каждой группы компетенций был уточнен с учетом результатов экспертного опроса.

Таким образом, в авторскую систему входят следующие ключевые академические компетенции:

– *учебно-познавательные* – компетенции, обеспечивающие у будущих учителей русской литературы способность и готовность к самостоятельной познавательной деятельности, продуцированию и воплощению идей, самообразованию и самосовершенствованию;

– *коммуникативно-деятельностные* – компетенции, способствующие обогащению всех каналов и способов художественной коммуникации студентов-филологов на этапе ранней профессионализации;

– *историко-функциональные* – компетенции, позволяющие студентам-филологам на этапе ранней профессионализации включить в процесс обучения круг знаний и умений, обеспечивающих глубину и широту постижения причин различных художественных явлений, что, в свою очередь, может стать основой более глубокого понимания проблем современности;

– *метасистемные (междисциплинарные)* – компетенции, обеспечивающие гибкость и свободу мышления студентов-филологов в междисциплинарной (межцикловой) областях, что позволит им с помощью таких стратегий мышления, как анализ, синтез, сравнение, сопоставление и др. выйти на новый уровень социокультурных обобщений в процессе изучения литературного произведения.

Выделенная автором настоящего исследования система ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации позволяет выйти на новый, более широкий круг социально-профессиональных задач и проблем, а также разработать на основе данной системы методику и методическое обеспечение процесса

формирования у будущих учителей-филологов ключевых академических компетенций, содержание которых рассматривается во второй главе.

ГЛАВА 2

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КЛЮЧЕВЫХ АКАДЕМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

2.1 Интегрально-модульная методика поэтапного формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов

На основании выделенных концептуальных оснований и системы ключевых академических компетенций будущих учителей нами была разработана интегрально-модульная методика поэтапного формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации.

Цель методики ФКАК: реализация компетентностного подхода при подготовке специалиста в условиях модернизации высшей школы.

Задачи методики ФКАК:

- формирование ключевых академических компетенций (учебно-познавательных, коммуникативно-деятельностных, историко-функциональных) студентов-филологов на этапе ранней профессионализации;
- преодоление междисциплинарной (межцикловой) замкнутости путем установления многоаспектных преемственных связей;
- мотивированное включение студентов в освоение содержания обучения;
- активное овладение обучаемыми интегральными знаниями, умениями и способами учебно-профессиональной деятельности.

Профессия учителя-филолога традиционно включала и включает в себя двойную специализацию – учителя *языка* и учителя *литературы*. Следовательно, с первого по пятый курс будущие учителя-словесники получают два вида специальной филологической подготовки – языковедческую и литературоведческую. Анализ типовых учебных программ литературоведческой подготовки студентов I и II курсов педагогических вузов показывает, что содержание, порядок и последовательность изложения учебных дисциплин соответствующих

направленностей обладают своей внутренней логикой. Так, вначале обучения, на I курсе, учебным планом предусматривается изучение цикла *базовых учебных дисциплин* («Устное народное творчество», «История древнерусской литературы» и др.); на II курсе добавляются *специализированные семинары* («Взаимосвязь слова и изображения в литературе и искусстве Древней Руси») и *комплекс курсовых работ*. Благодаря этому студенты получают возможность, с одной стороны, совершенствовать учебные умения, связанные с запоминанием и воспроизведением учебной информации (эти умения они осваивали еще в общеобразовательной школе), с другой – стать в позицию исследователя, который способен к рефлексивному рассмотрению собственных действий.

К сожалению, обе перечисленные возможности начальной литературоведческой подготовки реализуются в современных педагогических вузах далеко не в полной мере. Прежде всего, в силу тех проблем, которые возникают как в системе профессиональной подготовки учителей-филологов, так и во всей системе высшего педагогического образования в целом.

Среди комплекса проблем особое внимание, на наш взгляд, следует обратить на проблему «культивирования предметно-дисциплинарной модели подготовки специалиста (без должных междисциплинарных связей и синтеза знаний)» и «обеспечения в основном трансляционного способа передачи знаний (студент не учится, его учат)» [154, с. 2]. Данные проблемы имеют системный характер и обнаруживаются на нескольких уровнях: постановки учебных целей, отбора и структурирования учебного содержания, реализации учебного содержания в учебном процессе, а также, оценки учебных достижений студентов.

К примеру, два главных потока учебной информации (лингвистической и литературоведческой), предназначенной для будущих учителей-словесников, «движутся», как правило, параллельно, почти не пересекаясь, находя применение в разных учебных контекстах и на разных курсах. Так, охватывающая семь веков «История древнерусской литературы» изучается на I курсе, а «История русского литературного языка», которая насчитывает всего на три века больше, на одном из последних. Это затрудняет формирование у студентов представлений как о параллелизме языкознания и литературоведения, так и об их синтезе. То есть, система подготовки учителя-филолога на этапе ранней профессионализации обеспечивает полноту и разносторонность специальных знаний, однако не создает достаточных условий для

самореализации, саморазвития, самоопределения обучающихся, для накопления ими необходимого опыта учебно-профессиональной деятельности [3, с. 57], [175].

В сложившейся образовательной ситуации, на наш взгляд, компетентностным целям профессионального образования более всего соответствует *разноуровневая интеграция процесса формирования ключевых академических компетенций*, разработанная автором исследования на основе выделенного в первой главе концептуального основания данного процесса – интегративной целостности компетентностного обучения. Принципиальные возможности разноуровневой интеграции, то есть, ее «интегративный эффект», связан с преодолением предметной замкнутости, обеспечением мотивированного включения обучаемых в сознательное освоение содержания обучения и активное овладение ими соответствующими способами учебно-профессиональной деятельности. Данный эффект обеспечивается не только путем увеличения учебного времени или включения в учебные планы факультета новых дисциплин, но также: а) благодаря интегрированности всей системы профессиональной подготовки в учебном процессе (без нарушения его естественного хода) на всех основных этапах; б) реализации интегративного механизма на всех уровнях процесса формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов –

мотивационно-целевом, содержательном, организационно-деятельностном и контрольно-оценочном – каждый из которых обладает собственной спецификой и качественной определенностью. Логика исследования требует рассмотрения каждого из перечисленных уровней более детально.

Мотивационно-целевой уровень. Оптимальное развитие требуемых в компетентностном обучении личностных качеств и способностей студентов, формирование у них познавательной самостоятельности, речевой культуры и т.д., в первую очередь, предполагает четкое – в порядке нарастающей сложности – выстраивание *системы учебных целей*, включающей в свой состав формирование *положительной мотивации* к обучению [32], [172]. Развитие и совершенствование относительно простых общеучебных умений (например, запоминание и воспроизведение изучаемого литературоведческого материала по устному народному творчеству) должно сопровождаться развитием все более сложных учебных

способностей, которые потребуются студентам второго курса как участникам спецсеминара (в III семестре) или при подготовке ими курсовых работ (в IV семестре). Система целей, строго выстроенная по отношению к каждому из этих звеньев, позволяет:

- обеспечить концентрацию усилий студентов и преподавателей на главном;

- оценить более дифференцированно, оперативно и объективно учебные достижения студентов [182].

Для того чтобы внешне заданные цели учебной деятельности в рассматриваемом процессе превращались во внутренние потребности, а цели-мотивы перерастали в цели-результаты, необходимо:

- создавать условия для самореализации студентов-филологов;
- предоставлять возможность проявить себя, свои индивидуальные способности в творческой деятельности;

- предоставлять студентам своевременно соответствующую систематизированную информацию о характере и последовательности «шагов» при конспектировании лекций, составлении тезисов и т. д.

Информация, которая может быть использована в процессе формирования ключевых академических компетенций будущих учителей-филологов на основе разноуровневой интеграции для реализации перечисленных требований оформлена в исследовании в виде «Памяток первокурснику» и включена в «Папку первокурсника» [Приложение А; Б].

Содержательный уровень. Для усиления эффективности процесса формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации необходимо скорректировать содержание литературоведческой подготовки (в том числе, зафиксированное в типовых учебных программах дисциплин «Устное народное творчество», «История древнерусской литературы») с помощью ряда изменений и дополнений, сформулированных таким образом, чтобы:

- минимизировать основной недостаток существующих вузовских программ и учебников по данным дисциплинам – калейдоскопичность в подаче учебной информации, «изобилие несистематизированного фактологического материала» [31, с. 81];

- усилить иерархичность, соподчиненность подлежащей усвоению учебной информации [78, с. 149–150];

- преобразовать суммативные элементы учебного материала в целостные;

– сконцентрировать внимание на ведущих научных идеях и закономерностях, способах действия.

Каждый основной элемент содержания курса должен раскрываться не изолированно, а в логической взаимосвязи с предыдущим и последующим [31, с. 82], [167, с. 11], так как является частью общей методической системы компетентностного обучения в целом и процесса формирования ключевых академических компетенций, в частности. В содержание курса необходимо включить информацию об общих методах познания в науках о литературе и способах осуществления познавательных операций [73, с. 44], [74, с. 9], [78, с. 148], [150].

Поскольку процесс формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации сопрягается с формированием компетенций в смежных научных областях, при отборе и структурировании содержания профессиональной литературоведческой подготовки важно активно использовать **интегративные понятия**. Данный вид понятий позволяет дополнить исторический подход системным, подчинить анализ отдельных фольклорных и литературных явлений синтезу. Обе учебные дисциплины («Устное народное творчество» и «История древнерусской литературы») имеют общие интегративные понятия, которые от семестра к семестру развиваются и наполняются новым содержанием, при этом ранее освоенное содержание понятий сохраняется в качестве их составной части.

Таким образом, использование интегративных понятий в процессе формирования ключевых академических компетенций на этапе ранней профессиональной специализации студентов-филологов способствует:

– на *внутридисциплинарном* уровне – освобождению учебного содержания от мелкотемья, избыточного соотношения «всего со всем», формированию у студентов способности обобщать, выделять главное;

– на *междисциплинарном* уровне – активизации междисциплинарных связей, в первую очередь, между литературоведческими и лингвистическими дисциплинами;

– на *межцикловом* уровне (уровне связей между искусством слова (устного и письменного) и смежными видами искусства) – формированию умений работать с большими объемами научной и художественной информации, обобщать и классифицировать ее и т. д.

Организационно-деятельностный уровень. Данный компонент в процессе формирования ключевых академических компетенций

студентов-филологов на этапе ранней профессионализации реализуется с помощью *модульного* подхода [5], [189], который позволяет вносить коррективы в структуру, формы предъявления и способы усвоения учебной информации [193, с. 122].

Инвариантная структура целостного *учебного модуля* процесса формирования ключевых междисциплинарных академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации включает четыре учебно-организационные формы: 1) *лекции*, 2) *самостоятельную работу*, 3) *практические занятия*, 4) *формы контроля* (устный опрос, тестирование, коллоквиум и др.) (рисунок 2.1).

Организационные формы процесса формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации



Рисунок 2.1. – Организационные формы процесса формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации

К каждой из перечисленных форм предъявляется своя *система специфических требований*, детерминированных разноуровневой интеграцией рассматриваемого в исследовании процесса.

Лекция. Чтобы придать лекции *стимулирующий* характер, в ней необходимо последовательно выделять главные мысли и положения, разъяснять вновь вводимые термины. При этом можно применять средства, помогающие конспектированию лекций: акцентирование ключевых моментов материала лекции (выделение темпом, голосом, интонацией; повторение наиболее существенной информации; использование пауз, обращений: «Знаете ли вы, что...», «Как вы помните, на прошлой лекции...»), записей на доске и т.д. Рекомендуется использовать специально подготовленные аудио- и

видеоматериалы (как составная часть ИУМК) – фрагменты учебных и художественных фильмов, синхронистические таблицы, слайды, фотографии, иллюстрации, репродукции (картин В. Васнецова, И. Глазунова, А. Карозина, Ю. Ракши). Привлечение из смежных видов искусства ярких, убедительных фактов позволяет помочь студентам делать выводы, обобщения. Лекционный курс должен быть представлен, помимо классической лекции, лекциями – моделирование аналитического чтения, аудиовизуализация, проблемно-панорамная, пресс-конференция, что позволяет: задействовав методы и приемы педагогики сотрудничества, активизировать учебно-познавательную деятельность студентов; продемонстрировать действенность и эффективность педагогического мастерства преподавателя-словесника; передать опыт акцентированного, педагогически и художественно оправданного преподавания учебного материала как средства развития личности будущего учителя-филолога.

При обучении *конспектированию лекций* необходимо подчеркивать роль различных приемов, которые помогают выделить важную информацию (структурирование текста посредством абзацных отступлений, подчеркивание, использование прописных букв для написания ключевых слов, специальные знаки (например NB), звездочки на полях, выделяющие основные положения, знакомство с несколькими образцами конспектов и т. д.). Чтобы закрепить понимание требований к конспектированию, выявить, насколько достигнуты или не достигнуты поставленные цели, важно несколько раз проверять у студентов качество конспектов в течение семестра, обращать внимание на внешний вид конспекта (включая почерк студента): Легко ли прочесть то, что ты написал? Выглядит ли конспект аккуратным? Выделена ли тема лекции, использованы ли поля?

Самостоятельная работа. При организации самостоятельной работы (включая и управляемую самостоятельную работу) с *художественными текстами* студентам рекомендуется вести *читательские дневники*. Они предназначены для того, чтобы передавать свои впечатления о прочитанном, составлять краткие и развернутые планы (в том числе и «цитатные») изучаемого литературного произведения. При организации самостоятельной работы с *научно-критическими источниками* (своеобразной подготовке к УИРС) особое внимание необходимо уделять составлению их грамотных *конспектов*; подчеркивать, что эта сложная и ответственная работа предполагает более высокую, сравнительно с конспектированием лекций, степень анализа и синтеза.

Большой удельный вес в самостоятельной работе занимает подготовка *дифференцированных заданий*. Перечень этих заданий в процессе формирования ключевых академических компетенций достаточно широк и позволяет удовлетворить потребности в самоутверждении, в реализации разнообразных интересов студентов. Задания следует конструировать таким образом, чтобы студенты осваивали не отдельные знания и умения, а овладевали «комплексными процедурами», способами учебно-профессиональной деятельности.

Комплекс дифференцированных заданий должен соответствовать уровням усвоения знаний, умений и способов деятельности, то есть: а) предполагать движение от репродуктивного изложения материала к его творческому осмыслению, от воспроизведения готовой информации, применения знаний по образцу к работе творческого характера (работы различной степени оригинальности, самостоятельности, сложности и трудоемкости); б) содержать задания, «для выполнения которых необходимо интегрировать знания из разных предметов...» [145, с. 19], выявлять

«проблемные точки» в научном или научно-критическом тексте, избирательно подходить к осваиваемой информации, выделять в ней главное, наиболее значимое, нужное и важное, в том числе и имеющее «личностный смысл» [107, с. 153], [159, с. 9–10].

Практические занятия. При организации и проведении практических занятий в процессе формирования ключевых академических компетенций на основе разноуровневой интеграции внимание студентов необходимо сосредоточить на синкретизме базового теоретического и эстетического материала (по фольклорному и эпохальным стилям древнерусской литературы: монументального историзма, психологической умиротворенности, барокко и т.д.). При этом важно не допускать излишнего «академизма», приводящего к формальному усвоению знаний, поощрять свободу студентов при формулировании вопросов, комментировании ответа коллеги, дополнений его по существу. В рамках практических занятий (в процессе подготовки и аудиторной работы) студенты должны практически овладеть всем педагогическим арсеналом будущего учителя-филолога. Важно отработать учебно-профессиональные виды деятельности: сравнение-сопоставление процессов и явлений; анализ-синтез художественных явлений; интерпретация текста в актуальном аспекте; способность и готовность выявлять образовательный потенциал текста; способность и готовность устанавливать

межпредметные связи и преемственные связи в рамках осваиваемой дисциплины; создание собственных художественно-речевых продуктов по законам того или иного жанра; способность и готовность к художественному исполнению фольклорных и литературных текстов с учетом жанрового и смыслового своеобразия текста.

Формы контроля. Требования, которые следует предъявлять к формам контроля учебных достижений студентов, мы раскроем в процессе обобщенной характеристики четвертого уровня разработанного методического обеспечения и детально в разделе 2.3.

Результативно-оценочный уровень. Реализация модульного подхода [5], [196] в процессе формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации с помощью разноуровневой интеграции позволяет вносить изменения не только в структуру и формы предъявления учебной информации, механизмы ее усвоения [193, с. 122], но и систематически отслеживать продвижение студентов в развитии умений и навыков учиться [186, с. 22].

Система оценивания при этом будет направлена не столько на определение уровня освоения вузовских учебных программ, сколько *на оценку способности и готовности студентов применять усвоенные знания и умения в различных учебно-профессиональных ситуациях.* Посредством академического рейтинга от модуля к модулю (поэтапно) можно определить уровень сформированности следующих интеллектуально-коммуникативных умений студентов: устанавливать и аргументировать различия между главными и второстепенными явлениями; делать обобщения внутри-, междисциплинарного и межциклового характера; производить объективную, аргументированную оценку любого типа текста; выявлять в художественном тексте ключевые моменты, фразы, подтверждающие тот или иной вывод и т.д.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что исходными позициями разработки интегрально-модульной методики формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации на основе разноуровневой интеграции как основного механизма данного процесса стала система принципов обучения, включающая:

–*принцип комплексного включения студентов в различные виды учебной деятельности* (аналитико-синтетические, коммуникативно-речевые и материально-предметные). Данные виды деятельности

коррелируют

с заявленными нами ранее академическими компетенциями, формируемыми на этапе ранней профессионализации будущих учителей-филологов;

–*принцип профессионально-ценностных ориентаций*, связанный с актуализацией духовно-нравственных ценностей студентов, формированием у них адекватных представлений о содержании и специфике предстоящей учебно-профессиональной деятельности и практической значимости ключевых академических компетенций на этапе ранней профессионализации;

–*принцип главного звена*, т. е. нацеленности на прочное овладение основными идеями, понятиями и внутренними связями соответствующего курса, имеющими существенное значение для предстоящего учебного и профессионального труда;

Анализируя различные научно-практические аспекты механизма разноуровневой интеграции, мы пришли к выводу о том, что ***разноуровневая интеграция*** – это основной механизм процесса формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации, отвечающий целям компетентностного обучения и реализующийся на всех его уровнях: мотивационно-целевом, содержательном, организационно-деятельностном, результативно-оценочном (по вертикали) и внутри-, междисциплинарном и межцикловом (по горизонтали).

Использование данного механизма интенсифицирует в процессе обучения формирование необходимых ключевых академических компетенций:

–*учебно-познавательных* – благодаря концентрации внимания студентов на главных, основополагающих началах читаемых курсов; установлении целостной концепции курса, четких связей между частью, отдельными фактами и целым; реализации междисциплинарных и межцикловых связей; единству интерпретации понятий, общих для цикла учебных дисциплин; обеспечению непрерывности и преемственности в формировании

общих научных понятий и умений;

–*коммуникативно-деятельностных* – а) со стороны преподавателя – благодаря подвижности, образности и эмоциональности лекции, включению в лекционный материал ярких деталей, проблемных вопросов, авторской переработки исходной информации, позволяющей дополнить ее личностными смыслами, которые отсутствуют в чисто научном тексте;

б) со стороны студента – посредством выполнения соответствующих заданий учебно-информационного характера (составления тезисов, конспектов, аннотаций, рефератов, простого и сложного планов письменного текста);

– *историко-функциональных* – благодаря использованию методов анализа и синтеза историко-генетических, историко-функциональных и др. аспектов литературного произведения и т. д.;

– *междисциплинарных (метасистемных)* – благодаря таким мыслительным операциям, как сравнение, сопоставление, классификация, обобщение, систематизация в междисциплинарной и межцикловой областях; рассмотрению литературного произведения в контексте художественной культуры, современной социокультурной ситуации.

Предлагаемая в данной работе интегративно-модульная методика поэтапного формирования ключевых академических компетенций, включающая уникальный авторский механизм разноуровневой интеграции, является основой разработанного автором методического обеспечения процесса формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации.

2.2 Методическое обеспечение процесса формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов

Как было отмечено ранее, процесс формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов охватывает четыре этапа профессионального обучения в педагогическом вузе (таблица 2.1):

Таблица 2.1 – Структура и содержание процесса формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации

Этапы	Название изучаемого курса
I этап (I семестр)	«Устное народное творчество»
II этап (II семестр)	«История древнерусской литературы»
III этап (III семестр)	Интегративный спецсеминар «Взаимосвязь слова и изображения в литературе и искусстве Древней Руси»
IV этап (IV семестр)	Комплекс интегративных курсовых работ

Безусловно, остальные учебные дисциплины («Выразительное чтение», «Введение в литературоведение» I курс, «Литература XVIII века» (II курс) также играют важную роль в процессе формирования ключевых академических компетенций студентов, однако они оказываются вне нашего рассмотрения, так как данные дисциплины преследуют локальные задачи и содержание некоторых из них дублируется позднее при изучении других дисциплин.

Основную часть методического обеспечения процесса формирования ключевых академических компетенций составляют экспериментальные (авторские) программы перечисленных выше учебных дисциплин и спецкурса.

Экспериментальная (авторская) программа учебной дисциплины «Устное народное творчество» (I этап). Процесс формирования ключевых академических компетенций будущих учителей русской литературы в педагогическом вузе начинается с изучения учебной дисциплины «Устное народное творчество». Еще во времена А. С. Пушкина и В. Г. Белинского появилось утверждение о том, что литературное образование следует начинать с освоения «бесписьменного» периода, а именно, с освоения фольклора, после чего курс русского фольклора был введен в программу литературоведческой подготовки студентов-филологов и стал ее необходимой частью. К 30–40-м годам прошлого века определились

основные особенности методики преподавания данного курса в высших учебных заведениях бывшего СССР [4, с. 3].

Роль фольклора заключается в приобщении студентов к народным представлениям о прекрасном и безобразном, героическом и низменном, ознакомлении с такими особенностями народного мировосприятия, как прямота и ясность противопоставления добра и зла, правды и лжи, предельная четкость выражения правды через вымысел, чистота и яркость красок и т.д. [34, с. 8]. Студенты постигают особый тип художественного сознания – мифопоэтический (тотемизм, анимизм) и особый художественный метод – особый «идеализирующий» (Н. Г. Чернышевский) или «сублимирующий» (В. П. Аникин) характер художественного обобщения. Творец из народа переосмысливает, пересоздает реальную действительность в духе своего идеала, представляя героев как носителей положительных или отрицательных качеств. Зло здесь обязательно наказывается, добро торжествует ...

В настоящее время учебники и учебные программы по «Устному народному творчеству» для педагогических вузов в концептуальном отношении почти не отличаются от аналогичных учебников и программ для студентов классических университетов. В обоих случаях их авторы и составители стремятся учесть и обобщить наиболее ценные достижения «в изучении теоретических и исторических проблем русского фольклора» [96, с. 5]. Преимущественное внимание уделяется специфике и периодизации жанров фольклора, его национальному своеобразию и роли в развитии литературы, общефольклорным явлениям и др. Однако в педагогическом вузе данный подход не может быть принят как достаточный в связи с тем, что он ориентирован на предметную специализацию, то есть, на фольклористику (как науку о фольклоре) и не учитывает специфику специальности учителя [191].

Следует отметить, что разграничение фольклора и фольклористики проводилось и осознавалось далеко не всегда. Многие из принятых в западноевропейской науке названий фольклора «терминологически не различают фольклор и науку о нем – к примеру, «*demologie*» (фр.), «*demosofia*» (исп.) [4, с. 17]. В русской филологии мысль о необходимости такого различения была впервые высказана Ю. М. Соколовым (1889–1941) лишь в двадцатые годы прошлого столетия.

Вместе с тем, выпускникам педагогического вуза на уроках литературы в школе предстоит преподавать не основы фольклористики, а сам фольклор – как вид искусства слова. Именно поэтому знания об устном

народном творчестве не должны вытеснять само это творчество, что соблюдается далеко не всегда. «Вневременных, внеисторических явлений в области культуры не существует. Каждое явление, каждое произведение в фольклоре когда-то возникло, менялось со временем, и нередко наступал момент, когда становилось архаикой. Фольклористика как наука немыслима без исторического подхода к изучению своего предмета» [4, с. 17]. Это верное для *фольклористики* положение не является, тем не менее, достаточным основанием для того, чтобы в рамках *учебного курса*, предназначенного для будущих учителей-словесников, *подробно*, как это зачастую делается, рассматривать фольклор «во всех его исторических состояниях – от отдаленной древности до поздних времен» [4, с. 17]. Сила лучших фольклорных творений – сказок, песен, пословиц, поговорок и т.д. – состоит в том, что их можно воспринимать, читать, петь, использовать в речи вне какой-либо прямой связи с историческими обстоятельствами, когда-то их породившими.

В процессе формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов при распределении учебного материала данной дисциплины особое внимание необходимо уделять наиболее «живым» жанрам – лирической песне, сказке, пословице, былине, загадке, т.е. жанрам, обладающим наибольшим образовательным и воспитательным потенциалом, способным вызвать (в силу своего речевого совершенства) наиболее сильный эмоциональный отклик у обучаемых [34, с. 8]. Перечисленные жанры, как правило, включаются и в школьную программу по литературе.

На всех этапах изучения фольклора следует создавать условия для того, чтобы студенты на себе испытали художественное воздействие фольклорного произведения. В противном случае оно предстанет перед реципиентом «всего лишь текстом, передающим ту или иную информацию» [115, с. 139]. Чтобы ввести обучающихся в мир непреходящих нравственно-эстетических ценностей фольклора, осваивать его на эмоционально-чувственной основе, важно использовать такие приемы, как: просмотр иллюстраций; сопоставление текста песен, ставших народными, с литературным первоисточником; представление и защита народного костюма; подготовка и защита рефератов («Какова роль устного народного творчества в произведении А. С. Пушкина «Капитанская дочка» и его влияние на основной смысл», «Семейные праздники и семейные ценности в произведении Л. Н. Толстого «Война и мир» и др.). Студенты также могут самостоятельно работать над проектами, связанными с

созданием фонотеки народных песен и т.д. На занятиях по фольклору устанавливаются связи с фольклорной практикой, учебной дисциплиной «Литературное краеведение».

Интеграция учебного материала дисциплины «Устное народное творчество» производится на основе таких интегративных понятий, как *народная этика и эстетика, литературные роды и жанры, жанрово-стилевая система фольклора, фольклорный стиль, мифопоэтическое сознание, фольклорный историзм* и др. Данные понятия раскрывают специфику устного народного творчества как вида искусства, помогают произвести *внутрипредметную* интеграцию содержания курса, что способствует формированию у студентов *учебно-познавательных* компетенций.

Одновременно следует делать акцент на *изустной* природе фольклорного искусства, богатстве и красочности разговорного народного языка, что помогает формированию *коммуникативно-деятельностных* компетенций первокурсников, их речевых умений и навыков. Хотя с подавляющим количеством фольклорных произведений студенты знакомятся через печатные, книжные источники, слово письменное, однако не должно «затушевывать» саму устную, разговорно-речевую природу фольклора. Чтобы вернуть фольклорное слово в его изначальную изустную стихию, необходимо стремиться к тому, чтобы первокурсники больше озвучивали фольклорные тексты, проводили заочные экскурсии и пресс-конференции с фольклорными персонажами и т. д.

Экспериментальная (авторская) программа учебной дисциплины «Устное народное творчество» включает три концептуальных модуля (блока). *Поблоковая* организация деятельности студентов и преподавателей предусматривает вместо множества разделов (тем), на которые обычно разделяется содержание курса в учебных программах и учебниках, выделение нескольких основных блоков и соответствующих этапов изучения курса. Каждый блок имеет свои задачи по обеспечению качественного

усвоения знаний, формированию ключевых академических компетенций студентов. Однако вместе они направлены на решение основных целей изучения спецдисциплин в педагогическом вузе. Подобная организация процесса «слушания-осмысления» материала «укрупненными дозами» способствует вовлечению студентов в активный мыслительный процесс

по анализу и обобщению учебного материала, выявлению причинно-следственных связей между его отдельными составляющими. Студенты сначала усваивают некоторый общий образ изучаемой темы, а затем приступают к изучению конкретных моментов. Контроль над освоением отдельных блоков осуществляется не отсрочено во времени, когда большая часть знаний может «выветриться», забыться, а непосредственно после их изучения.

Первый (вводный) модуль (блок-этап) кроме самостоятельной работы студентов, включает две обзорно-панорамных лекции и одно практическое занятие.

Цель данного этапа: создать положительную мотивационно-потребностную перспективу изучения литературоведческих дисциплин, вызвать интерес к фольклору как «началу всех начал».

Задачи данного этапа:

– сформировать у студентов установку для активной познавательной деятельности;

– убедить в необходимости овладения ключевыми академическими компетенциями и показать, каким образом их наличие или отсутствие влияет на эффективность предстоящей учебной и профессиональной деятельности;

– сформировать общее представление о русском фольклоре, его исторической периодизации, распространенности и всепроникаемости (пословицы и поговорки, анекдот);

– раскрыть инвариантные, типологические особенности художественного народно-поэтического мышления.

Акцентируя внимание на таких интегративных понятиях, как *фольклорный синкретизм*, *мифопоэтическое сознание*, *фольклорный историзм*, студенты постигают народный взгляд на вещи, уясняют особенности отражения в нем истории (в частности в легендах и преданиях, включенных в состав «Повести временных лет»).

Так, использование понятия *фольклорный синкретизм* позволяет показать студентам, что фольклор, являясь синкретическим видом искусства (в отличие от литературы), тесно связан с музыкой, театром, танцем, изобразительным искусством, народными ремеслами. Актерская игра,

искусство пения и рассказывания влияет на стиль фольклорных сказок, песен, былин и т.д., «плясовой ритм теснит слова» [4, с. 8]. Как искусство *устного* слова фольклор служит своеобразным мостом, который соединяет

педагогический вуз и школу с исполнительскими видами искусства, которыми владеют певцы и рассказчики (к примеру, исполнители былин – сказители). В этой связи в учебный процесс могут широко привлекаться художественные произведения, основанные, с одной стороны, на слове, а с другой – на звуке и изображении. Всевозможные мультимедийные материалы (кинофрагменты, телеконцерты и т.д.) помогают познакомить студентов с лучшими русскими народными песнями в трактовке таких знаменитых исполнителей, как Ф. Шаляпин, С. Лемешев, Л. Зыкина, Д. Хворостовский, а также лучших фольклорных ансамблей и ансамблей народной песни. Воспринимая «художественную информацию» и в рамках учебных занятий, и во внеучебное время (в первую очередь, на кураторских часах), первокурсники осваивают *методику комплексного воздействия разных видов искусства* на формирующуюся личность школьника, развивают в себе умения сравнивать, сопоставлять разные искусства, определять общее и особенное в близкородственных художественных явлениях и процессах [109].

Преподавателю следует информировать студентов о том, что в ходе лекций необходимо внимательно слушать, осмысливать и вести конспект. После лекции находить время – для ее доработки (творческое, а не пассивное конспектирование).

Второй (основной) модуль (блок-этап), помимо самостоятельной работы и форм контроля (коллоквиум, тестирование, проверка конспектов лекций и читательских дневников), включает 6 текущих лекций и 4 практических занятия. В центре аудиторных и внеаудиторных занятий оказывается *система фольклорных жанров*. «В фольклористике категория жанра является ведущей в отличие от литературоведения, для которого существенны индивидуально-авторские характеристики, а также категории метода, направления...» [155, с. 7]. Опора на систему фольклорных жанров способствует развитию познавательных компетенций *метасистемного* (междисциплинарного) характера, формированию умений осуществлять аналитико-синтетическую деятельность. Студенты овладевают системным подходом к анализу устного народного творчества, получают дифференцированные (по родам и видам) представления о структурной целостности фольклорных явлений. У них развивается *умение видеть общее и специфическое в произведениях устного народного творчества*.

Главная образовательная цель данного блока – создать привлекательный, обобщенный «портрет» ведущих фольклорных жанров и при этом сформировать представление об их родовидовой классификации.

Тематика этапа представлена в таблице 2.2:

МГПУ им. И.П.Шамякина

Таблица 2.2. – Содержание учебной дисциплины «Устное народное творчество» (основной модуль)

Тематика	Примеры
Лирические жанры и их особенности (краткость, недосказанность, сжатость, метафоричность, лирический беспорядок, обилие уменьшительно-ласкательных слов и др.)	«Ах, пал туман на сине море», «Ветры мои, ветры вы, буйные ветры», «Не шуми ты, мати зеленая дубравушка», «Как при лужке, при лужке», «Помню, я еще молодухой была», «Ой, цветет калина»
Правдивость, поэтичность, богатство мелодий, разнообразие ритма, ясность и простота формы как характерные черты песенного жанра	«Ты заря ли, вечерняя зоренька», «Уж ты степь моя, степь Моздокская!», «Уж вы, горы высокие, горы Воробьевские», «Как хотела меня мать...»
Связи народной лирики с лирикой профессиональной. Единство слова и напева в народной песне	«Как при лужке, при лужке» и стихотворение А. Х. Дуропа «Казак на родине»; «... По тропинкам через лес густой ...» и «Катюша» М. Исаковского
Песенное творчество русского народа, народная песня в кино, на эстраде	Народные песни в исполнении ансамбля народной песни имени Свешникова. Народные песни в исполнении Ф. Шаляпина, С. Лемешева, Л. Зыкиной и др.
Лирика русской свадьбы	Минорный лад завивальных песен; Народная символика свадебного обряда
Частушки, нескладухи, небылицы, страдания. Тематика, современность, язык частушек. Происхождение, сказители и собиратели.	Плясовые, «Страдания», «Семеновна». Синтаксический параллелизм, антитеза, символика; метрическая функция рифмы. Колпакова Н. П., Кулагина А. В., Зуева Т. В.
Песни литературного происхождения, ставшие народными	А. Мерзляков «Среди долины ровныя»; К. Рылеев «Ревела буря»; И. Суриков «Степь да степь кругом»; Ф. Глинка «Вот мчится тройка удалая» и др.
Колыбельная песня в творчестве русских поэтов	А. Майков «Спи, дитя мое, усни...»; Л. Мей. «Баю-баюшки-баю...»; В. Брюсов «Спи, мой мальчик...»; М. Лермонтов «Спи, младенец мой прекрасный...» и др.
Женский романс в советское время	Песни из фильмов «Бесприданница», «Жестокий романс» и др.
Эпические жанры. Коренные отличия поэтической системы народного эпоса от поэтической системы народной лирики	Эпический стиль нелирических жанров, сюжетность, порой фактологическая точность, историзм
Родственность драматическому искусству (прошлое изображается как происходящее перед нашими глазами в настоящем, что позволяет воспринимать вымышленное как реальное)	Сочетание народно-разговорного и книжно-литературного начал; элементы сентиментально-романтического стиля речей героев

Продолжение таблицы 2.2.

Народные предания. Мифопоэтические представления восточных славян. Мир русских быличек	«Об основании града Киева», «О походе князя Олега на Царьград»; «Бога люби, но и чёрта не гневи», «О лешем», «О домовом»
Художественный мир <i>былин</i> . Былина как произведение синтетического словесно-музыкального жанра. Исторические корни русской былины	«Илья Муромец и Калин-царь», «Илья Муромец – защитник Руси и христианской веры», «Садко – первый в русской словесности образ музыканта»
Былинный стих. Неразрывность музыкальной, стихотворной и сюжетной основы былин [55, с. 55]	«Василий Буслаев», «Микула Селянинович», «Святогор», «Образ Садко в русской литературе, музыке и живописи»
«Русь богатырская». Главные герои русского эпоса – Илья Муромец, Добрыня Никитич, Алёша Попович. Происхождение, сказители и собиратели.	«Три богатыря» В. Васнецова. Былины в живописи К. Васильева Н. Воробьёва, И. Щукина. Кирша Данилов, Б. Рыбников
Духовный стих. Народные представления о нравственности	«Жил-был Оника-воин», «Ангел-хранитель», «Вера, надежда, любовь», «Голубиная книга»
Сюжет и композиция <i>сказки</i> . Сказочная лексика. Разговорный язык. Персонажи сказок. Сказочные персонажи В. Васнецова	«Жили-были», «в тридевятом царстве в тридевятом государстве», «Гуси-лебеди»; Баба-яга, великан, волк, горе, Жар-птица, Змей Горыныч, Иван-богатырь, Иван-дурак, Иван-царевич, Кощей Бессмертный и др.
Сравнение фольклорных и литературных сказок	«Мудрая дева Феврония» и «Повесть о Петре и Февронии Муромских»; Народный сюжет о рыбаке и рыбке в интерпретации А. С. Пушкина
Влияние русской сказки на литературное творчество А. Пушкина, П. Ершова, М. Горького (В. Жуковский, М. Лермонтов, А. Платонов и другие)	Народность сюжетов («Сказка о рыбаке и рыбке»), народная символика образов («Конек-горбунок»); А. Пушкин: «что за прелесть эти сказки, каждая, что ни есть – поэма»
<i>Театрально-драматургическая составляющая системы фольклорных жанров.</i> Народная драма. Раёк. Балаган. Взгляд А. Блока на художественную специфику народной драмы	Стремительность развития действия, алогизмы, стилевые оксюмороны, речевые характеристики антигероев. «Царь Максимилиан», «Лодка», статья А. Блока «Комедия о царе Максимилиане и его непокорном сыне Адольфе»
«Аленький цветочек» С. Аксакова и стили речи	Народно-поэтический стиль, сюжетно-повествовательный стиль

Темы и персонажи народного балагана. Театр Петрушки. Вертепные представления	«Петрушка», «Петрушка в Петербурге», Рождественские сюжеты
Медвежья потеха. Обрядовое творчество	«Барыня и Доктор», «Царь Ирод»
Магическая роль слова в заговорах	«Стану я, раба Божия, благославясь, пойду, перекрестясь...»: поэтика любовных заговоров
Детский фольклор	Считалки, дразнилки, прибаутки, пеструшки, потешки, заклички и приговорки

МГПУ им. И.П.Шамякина

Третий (завершающий) блок-этап изучения учебной дисциплины «Устное народное поэтическое творчество» помимо самостоятельной работы, коллоквиума и тестирования включает в себя две обобщающие лекции.

Цель данного блока – дать обобщенную характеристику фольклору как целостной системе, раскрыть ведущие особенности народной этики и эстетики (поэтики), связать курс фольклора с древнерусской литературой и последующей историей русской литературы в целом.

Опора на *базовые интегративные понятия*, вокруг которых группируется (обобщается) ранее изученный материал (*типы поэтики художественного обобщения, народная этика и эстетика*), позволяет произвести обобщающее сравнение жанров, которые тяготеют к типизации (бытовые сказки, предания) и жанров, которые тяготеют к идеализации (былины, песни, легенды), а также показать, что этика и эстетика в фольклоре (особенно в идеализирующих жанрах) тесно связаны.

Так, безобразие внешнее и безобразие внутреннее здесь постоянно находятся в полном соответствии; внутреннее безобразие отражается во внешнем безобразии (Кощей Бессмертный, Соловей-разбойник); оценки лишаются какой-либо «амбивалентности» («поганый собака Калин-царь», «травяной мешок» – оценка своего коня Ильей Муромцем). Студенты должны осознавать, что фольклор как вид коллективного творчества в отличие от произведений «индивидуального гения» (Максим Горький) отражает нравственно-эстетические идеалы народа, его понимание добра и зла, красивого и безобразного. Народные творения, передаваясь по памяти из уст в уста, проходят «сквозь значительный слой народного понимания» (А. А. Потебня) [4, с. 10]. Осваивая эти качества народного миропонимания, студенты тем самым приобщаются к глубинным основам народной этики, вооружаются надежными, проверенными временем духовно-нравственными критериями решения как житейских, так и учебно-профессиональных проблем.

Подводя итог разговору о стиле отдельных фольклорных жанров, преподавателю необходимо раскрыть систему типологических особенностей устного народного творчества в целом (*традиционность, безличность* и др. [4, с. 16]), что подготавливает почву для понимания студентами древнерусской литературы (изучаемой в следующем семестре) с ее *каноничностью, этикетностью* и, вместе с тем, демонстрирует различия стиля писателя и стиля фольклорного произведения. Обращение писателей к фольклору как к чему-то истинному, незыблемому (Н. В. Гоголь «Ночь перед Рождеством», «Вий», сказы П. П. Бажова

«Малахитовая шкатулка» и др.) в то же время выявляет несомненное новаторство писателя.

Таким образом, содержание экспериментальной (авторской) программы учебной дисциплины «Устное народное поэтическое творчество» отличается от традиционной программы более выраженными интегративными связями на внутри-, междисциплинарном и межцикловом уровнях на первом этапе процесса формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов, что, безусловно, повышает эффективность данного процесса.

Экспериментальная (авторская) программа учебной дисциплины «История древнерусской литературы» (II этап). Как отмечалось ранее, в учебниках по «Истории древнерусской литературы» доминирует дифференциация учебного материала и зачастую отсутствуют четко прописанные структурообразующие стержни, с помощью которых отдельные элементы курса можно было бы интегрировать, соединять в единое целое. Доминирующий здесь историко-хронологический подход и, так называемые, «простые» (Л. Н. Гумилев) способы систематизации историко-литературного материала (по векам, историческим периодам, жанрам) затрудняют понимание основных линий развития искусства слова за семь веков ее существования. Непонимание же сущности наиболее значимых изменений в системе исторической поэтики, происходивших в этих хронологических рамках, затрудняет у будущих учителей литературы формирование ключевых академических компетенций.

Чтобы сосредоточить внимание студентов на наиболее важных моментах курса «Истории древнерусской литературы», необходимо найти дидактические эквиваленты тем универсальным методам и приемам исследования древнерусской литературы, которые использовались и используются в медиевистике Д. С. Лихачевым, Ю. М. Лотманом, А. Н. Ужанковым, а ранее А. Н. Веселовским и другими литературоведами. Сущность этих методов состоит в синтезе, взаимодополнении исторического подхода системным, что достигалось, прежде всего, путем широкого использования ряда интегративных понятий. В первую очередь таких, как: *стили эпохи* (монументального историзма XI–XIII вв., психологической умиротворенности XIV–XV вв., эмоционально-экспрессивного XIV–XV вв., барокко, смехового XVII в.) и *прогрессивные линии развития русской литературы* [111], [177].

Как и в структуре учебной дисциплины «Устное народное поэтическое творчество», в содержании «Истории древнерусской литературы»

были выделены *три основных модуля (блока-этапа)*.

Первый (вводный) модуль (блок-этап), помимо самостоятельной работы студентов, включает в себя три обзорно-панорамных лекции и два практических занятия.

Цель данного этапа: сконцентрировать внимание студентов на таких проблемах, как: «Эстетическая сущность древнерусской литературы», «Человек в литературе Древней Руси», «Стиль монументального историзма как ведущий стиль литературы эпохи Киевской Руси», «Художественная картина средневекового мира».

Задачи данного этапа:

–сформировать у студентов первичное представление об основных закономерностях развития древнерусской литературы (ее стержневых идеях и проблемах, месте в тысячелетней истории русской литературы и т. д.);

–раскрыть инвариантные, типологические особенности средневекового художественного мышления, средневековой концепции мира и человека.

На лекциях преподавателю важно ознакомить студентов с планом вводного блока, обратить внимание на существенные признаки ведущего стиля эпохи XI–XIII вв., в лаконичной форме дать его определение и т.д. На практических занятиях следует предложить студентам задания исследовательского характера. Пример интегративных заданий исследовательского характера проиллюстрирован в таблице 2.3.

Таблица 2.3. – Интегративные задания учебной дисциплины «Древнерусская литература» (вводный модуль)

Тема	Образец задания
«Монументальный историзм» и идея общерусского могущества великого князя Ярослава Мудрого»	Определить существенные признаки стиля, найти общие стилевые приметы в предложенных литературных произведениях, в совокупности смежнолитературных произведений
	Установить излюбленные темы, мотивы, подходы и повторяющиеся элементы, характерные для стиля монументального историзма
	Определить различие между фольклорной и литературной

идеализацией

МГТУ им. И.П.Шамякина

Продолжение таблицы 2.3.

«Монументальная живопись и архитектура как свидетельство мощи и роскоши молодого православного государства»	Выявить признаки стиля монументального историзма в православной иконописи и храмовом зодчестве, найти общие стилевые приметы в предложенных произведениях искусства
	Создать банк репродукций произведений искусства, созданных в стиле монументального историзма
	Создать видеому стиля монументального историзма

Второй (основной) модуль (блок-этап), кроме самостоятельной работы и форм контроля (коллоквиум, тестирование, проверка конспектов лекций и читательских дневников), включает десять лекций, пять практических занятий.

В качестве структурообразующего стержня учебного материала мы использовали понятие *стили эпохи* (таблица 2.4).

Структурированное предлагаемым образом содержание учебной дисциплины «История древнерусской литературы» (на основе эпохальных стилей) позволяет в процессе обучения решить несколько дидактических задач:

- работать с «большим временем», «долгими процессами» в их целостности (а не только с отдельными художественными произведениями);
- выявлять систему, остов, объединяющий всю совокупность конкретных сведений по тому или иному историко-литературному периоду;
- раскрывать своеобразие решения этических, философских, мировоззренческих проблем в границах того или иного периода.

Таблица 2.4 – Содержание учебной дисциплины «История древнерусской литературы» (основной модуль)

ТЕМАТИКА ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ
1. Литература периода татаро-монгольского нашествия и основные художественные стили древнерусского искусства этого времени
2. Эмоционально-экспрессивный стиль в житийной литературе Епифания Премудрого (образ Сергия Радонежского). Экспрессия, выразительность, эмоциональность иконописи Дионисия и Феофана Грека
3. «Повесть о Петре и Февронии Муромских» и стиль психологической

МГПУ им. И.П.Шамякина

Продолжение таблицы 2.4.

4. «Литературные предприятия» в эпоху «второго монументализма» XVI в. Переписка Ивана Грозного с Андреем Курбским. Древнерусская литература и средневековый быт. «Домострой»
5. Зачатки реалистического повествования в социально-психологических повестях XVI–XVII вв. («Повесть о Савве Грудцине», «Повесть о Фроле Скобееве», «Повесть о Карпе Сутулове» и др.)
6. Соотношение идеализации и типизации в творческом наследии протопопа Аввакума. Новаторство Аввакума. «Аввакум – «страстный ревнитель древлего благочестия», «апостол истинной веры». Демократизм эстетики Аввакума
7. Смеховой стиль повестей XVII вв. («Повесть о Шемякином суде», «Повесть о Ерше Ершовиче», «Калязинская челобитная» и др.)
8. Новые тенденции в литературе XVII в. Появление профессиональной поэзии и театра. Стиль барокко. Сборники Симеона Полоцкого – «словесная жемчужина вычурной формы»
9. Трансформация средневековой системы жанров и зарождение новых литературных форм
10. Прогрессивные линии в истории развития древнерусской литературы
ТЕМАТИКА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ
1-2. Эмоционально-экспрессивный стиль в искусстве эпохи Куликовской битвы (жития Елифания Премудрого и фрески Феофана Грека)
3. Литература эпохи русского Предвозрождения. Стиль психологической умиротворенности в литературе и живописи («Повесть о Петре и Февронии» и «Троица» Андрея Рублёва)
4. Проблема формирования индивидуально-авторских стилей в литературе Древней Руси
5. Стиль барокко. Творчество Симеона Полоцкого – «словесная жемчужина вычурной формы»

Следует отметить, что если при освоении вводного модуля дисциплины «История древнерусской литературы» студенты знакомились только с одним стилем эпохи – монументальным историзмом, то при изучении основного модуля они имеют возможность освоить уже несколько таких стилей (эмоционально-экспрессивный стиль XIV в., стиль психологической умиротворенности XV – нач. XVI в., смеховой стиль повестей XVII в., стиль барокко XVII в.). Таким образом они овладевают основным объемом интегрированных знаний и способов учебно-профессиональной деятельности: обучаются приемам межпредметного обобщения литературоведческих знаний, сопоставляют и обобщают приметы того или иного стиля эпохи на материале различных видов

искусства, отбирают соответствующие произведения иконописи и зодчества (Приложение 3).

На данном этапе можно предложить студентам задания для самостоятельной работы в аудиторное и внеаудиторное время частично-поискового и исследовательского характера. Примеры интегративных заданий отражены в таблице 2.5.

Третий (завершающий) модуль (блок-этап) изучения дисциплины «История древнерусской литературы», кроме самостоятельной работы, коллоквиума и тестирования, включает три обобщающих лекции: «Прогрессивные линии развития русской литературы X–XVII вв.» (4 часа), «От обобщающей идеализации к конкретно-исторической типизации» (2 часа) и два практических занятия: «Изумительная параллельность» слова и изображения в искусстве Древней Руси» (2 часа); «Храмовый синтез искусств» (2 часа).

Таблица 2.5 – Интегративные задания учебной дисциплины «История древнерусской литературы» (основной модуль)

Тема	Образец задания
Алгоритм узнавания ведущих стилей в искусстве Древней Руси	Определите стиль эпохи по репродукциям двух разных художников, одна из которых выполнена в стиле монументального историзма («Ангел Златые Власы»), а другая в стиле барокко (Симон Ушаков «Спас Нерукотворный»)
Жизнь «Слова о полку Игореве» в искусстве	Найдите, что имеется общего и отличного в работах В. Фаворского и И. Глазунова, посвященных «Слову о полку Игореве», найдите в тексте эпизоды, проиллюстрированные этими художниками
Образовательный потенциал древнерусской литературы	Подготовьте сочинение-эссе «Мое отношение к произведениям древнерусской литературы»

Цель данного этапа: дать обобщенную характеристику древнерусской литературы как целостной и в то же время динамически развивающейся художественно-эстетической системе.

Задачи данного этапа:

- выявить общие линии развития древнерусской литературы;
- показать направления и способы развития художественных возможностей древнерусской литературы.

Системообразующую роль в формировании ключевых академических компетенций на данном этапе мы отвели интегративному понятию «*прогрессивные линии развития русской литературы*».

Если на основе понятия «*стиль эпохи*» учебный материал концентрируется в целостные и относительно самостоятельные дидактические единицы в границах *отдельных* историко-литературных периодов (XI–XIII вв.; XIV–XV вв.; XVI в.; XVII в.), то на основе понятия «*прогрессивные линии развития древнерусской литературы*» синтез знаний и представлений студентов может быть осуществлен уже по *всему* русскому литературному Средневековью от X в. по XVII в. включительно. Разговор о прогрессивных линиях позволяет объединить отдельные части курса и представить древнерусскую литературу в виде целостной картины, зафиксировать в сознании студентов самые глубокие, структурные изменения художественного мышления средневековых писателей.

Сущность изменений заключается в следующем: от века к веку в древнерусской литературе наблюдается рост *гуманистического начала*. «От открытия ценности целого класса, целого слоя общества» средневековые писатели неуклонно идут «к определению ценности отдельной личности самой по себе» (Д. С. Лихачев); от эпохи к эпохе средневековое искусство становится все *более личностным, в нем усиливается личностное* (авторское, индивидуальное) *начало*. Индивидуальный авторский стиль особенно явственно заявляет о себе в XVI веке в произведениях Ивана Грозного, а затем в сочинениях Аввакума и его сподвижника Епифания. За пределами древнерусской литературы великие стили, охватывающие все области человеческого духа, сменяются более узкими направлениями в литературе и искусстве, а затем направлениями, организующими только литературу или только какую-то ее часть (например, поэзию). На смену великим стилям и направлениям приходят индивидуальные стили, роль которых все увеличивается по мере роста в литературе личностного начала.

Демонстрируя студентам линии прогрессивных изменений, мы тем самым приобщаем их к историзму, к пониманию того, что каждый писатель является сыном своего времени, подчиняется его закономерностям, творит в пределах тех возможностей, которые перед ним открывает эпоха и окружающее его искусство.

Следующее интегративное понятие, которое необходимо нам в освоении завершающего модуля учебной дисциплины «История древнерусской литературы», мы уже использовали в процессе разработки содержания программы дисциплины «Устное народное творчество» – *принцип художественного обобщения*.

Как и художественная система фольклора, древнерусская литература представляет собой высокоупорядоченную структуру. Однако структура эта от века к веку меняется, совершенствуется. Вначале в древнерусской литературе доминировал *идеализирующий* принцип художественного обобщения действительности – с его каноничностью, этикетностью, когда писатель «не столько изображает жизнь, сколько преображает и «наряжает» ее [110, с. 222], исходит из представлений о том, как должно было вести себя действующее лицо сообразно своему положению» [110, с. 219]. Затем, особенно к XVI–XVII вв., обобщающую идеализацию начинает теснить *типизирующий принцип* – с его конкретностью, реалистичностью, психологизмом. Литература все больше сближается с действительностью, все больше строится из «вещества», захваченного в действительности» (Д. С. Лихачев). С другой же стороны, она все больше преодолевает средневековой символизм, в ней снижается прямолинейная условность. Хотя типизация и в эти века не вытесняет до конца идеализацию, а скорее дополняет ее.

На заключительных лекциях завершающего модуля *проблемно-интегративное* изложение учебного материала предусматривает рассмотрение древнерусской литературы в широкой исторической перспективе – как составной части тысячелетней истории русской литературы в целом. Преподавателю необходимо подчеркнуть, что литература русского Средневековья не замкнута в себе, что в ней совершались процессы, которые постепенно подготовили появление литературы нового времени; сделать соответствующие акценты на возрастании личностного и гуманистического начал, изменениях в области художественного времени и пространства, поэтики художественного обобщения и др. (от соблюдения «чистоты» жанрового канона до взаимопроникновения, смешения жанрово-стилевых начал).

Образцы интегративных заданий на данном этапе процесса формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов направлены на интеграцию приобретаемых знаний, укрепление и углубление соответствующих умений, представление результатов

учебной деятельности в разных формах публичной презентации (защита рефератов, выставка наглядных пособий, выполнение комплексных заданий и др.). Примеры интегративных заданий творческого характера представлены в таблице 2.6.

Таким образом, концентрация содержания учебной дисциплины «История древнерусской литературы» в рамках интегративных понятий «стили эпохи» и «прогрессивные линии развития древнерусской литературы» представляет (в отличие от традиционных программ) древнерусскую литературу в целостном виде и позволяет студентам осмыслить и зафиксировать ее преемственную связь с русской литературой XVIII века.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Таблица 2.6. – Интегративные задания учебной дисциплины «История древнерусской литературы» (завершающий модуль)

Тема	Образец задания
Прогрессивные линии в истории развития древнерусской литературы	Подготовить сочинения-миниатюры на такие темы, как: «Я, Протопоп Аввакум», «Из дневника Владимира Мономаха», «Репортаж с крепостной стены крепости Азов», «Мои впечатления от посещения Киевской Софии»
Эпохальные стили в искусстве Древней Руси	Подготовить реферативные доклады по таким проблемам, как «Взаимосвязь литературы и живописи в художественной культуре Киевской Руси», «Иконопись как классическая форма средневековой культуры Руси», «Мир русской иконы», «Техника и цветовая культура иконы», «Древнерусская литература и книжная иллюстрация»

Экспериментальная (авторская) программа интегративного спецсеминара «Взаимосвязь слова и изображения в литературе и искусстве Древней Руси» (III этап). Начиная со второго курса, в учебные планы филологического факультета включается такая прочно утвердившаяся в вузе форма практической подготовки студентов, как *спецсеминар* (16 часов). Основные формы проведения семинарских занятий совмещают в себе лекционную подачу материала на вступительном занятии, подготовку рефератов и кратких докладов-презентаций, их обсуждение в режиме свободной дискуссии. По результатам работы на семинаре участникам выставляется дифференцированный зачет. Логическим подведением итогов работы студентов является участие лучших из них в ежегодных студенческих конференциях.

В процессе подготовки и обсуждения семинарских докладов создаются условия для формирования ключевых академических компетенций (актуализация и систематизация ранее приобретенных знаний и развитие интеллектуально-речевого ресурса студентов на новом уровне и в новом качестве). Участникам семинара предоставляется возможность не просто осваивать заранее заданные, фиксированные знания, но осуществлять самостоятельный поиск необходимой информации, ее обработку и т. д. [1, с. 59] (Приложение Е).

Цель спецсеминара – овладение инструментарием системного и сравнительного анализа взаимосвязей слова и изображения в литературе и искусстве Древней Руси на основе их комплексного изучения.

Задачи спецсеминара:

- совершенствование навыков и умений работы с научными и художественными текстами;
- осмысление и оценка смежно-литературных процессов и явлений;
- создание таких речевых жанров, как научные доклады и рефераты.

Для решения перечисленных задач содержание спецсеминара должно быть достаточно емким, интегрированным и вместе с тем структурированным, с возможностью выделить в его составе отдельные проблемно-тематические модули.

Интегративный, междисциплинарный характер спецсеминара «Взаимосвязь слова и изображения в литературе и искусстве Древней Руси» обуславливается *самой природой литературы и искусства Древней Руси*. «Понимание древней русской литературы особенно тесно связано с пониманием других искусств», – утверждает академик Д. С. Лихачев [36, с. 6]. По его мысли, литература этого времени отражается в изобразительном искусстве, и сама отражает это искусство как в противопоставленных зеркалах. Так, «Слово о полку Игореве» неотделимо от шедевров храмового зодчества и творений древнерусских иконописцев Киева, Владимира, Боголюбова, Чернигова, Пскова (Софийский собор в Киеве, Дмитровский собор во Владимире, церковь Покрова на Нерли, Боголюбровский дворец близ Владимира, Георгиевский собор Юрьева монастыря, церковь Спаса Нередицы в Новгороде). Даже в основе портретных изображений святых, князей и государей, ветхозаветных и новозаветных персонажей лежит не только живописная традиция, но и литературная. Искусство слова входит в контакт с изобразительным искусством как через памятники письменности, так и через памятники фольклора (ярчайший пример: сцена убийства Андрея Боголюбского, изображенная в Радзивиловской летописи).

Взаимосвязанное изучение слова и изображения находит свое обоснование в *традиции комплексного изучения литературы и искусств*. Заложенная еще Лессингом («Лаокоон, или о границах живописи и поэзии», 1766) и его прямым предшественником Ж. Б. Дюбо («Критические размышления о поэзии и живописи», 1719), эта традиция продолжает развиваться в наши дни. Объектом изучения в целом ряде исследований становится комплексное изучение литературы и изобразительного искусства, системная целостность художественной культуры, а не отдельные виды искусства [92], [148]. Центральная закономерность развития современного научного знания в целом – «от дифференциации наук к их интеграции, от изолированности

к междисциплинарности, от замкнутости к взаимодействию, от множественности к единству» [44, с. 135–137].

С точки зрения *теории и методики обучения* основанием для включения спецсеминара в процесс профессиональной подготовки студентов-филологов может служить установленная педагогическая закономерность: эффективность обучения возрастает, если оно опирается на визуальные образы. Из увиденного в памяти остается 30% информации, из услышанного – 20%. Изображение конкретизирует слово, обогащает представления о событиях и героях книги. Привлечение наглядных «опор» в виде изобразительно-графических образов облегчает переход от конкретного к абстрактному, от частного к общему и обратно. Поскольку истина познается в сравнении, то сопоставление литературных произведений с произведениями изобразительного искусства развивает у студентов умение видеть то общее, что объединяет между собой разные виды искусства. Например, этикетность древнерусской литературы и живописи. Изучение взаимосвязей слова и изображения позволяет увлечь будущих словесников изучаемой предметной областью, сформировать устойчивый интерес к ней, пробуждает стремление к самообразованию, желание овладеть дополнительными знаниями и умениями, необходимыми для полноценных встреч со смежными видами искусства. В педагогике способность учителя литературы использовать на своих занятиях взаимосвязи разных видов искусств расценивается как «исключительно важная».

Содержание спецсеминара (в зависимости от характера взаимосвязей слова и изображения в литературе и искусстве Древней Руси) дифференцируется на три *проблемно-тематических модуля*. В первом модуле студентам для исследования предлагаются наиболее очевидные – *контактные* – взаимосвязи изображений и текста (надписи на иконах), во втором – *типологические* (на основе *стилевого* сходства произведений литературы и живописи), в третьем – *художественно-интерпретационные* (в жанре книжной иллюстрации др.).

Исследование контактных взаимосвязей слова и изображения *в первом модуле* относится к числу старейших научных проблем. О тематической, сюжетной и стилевой общности различных видов древнерусского искусства, в том числе и домонгольского периода, в литературоведении накоплено уже довольно много свидетельств [27]. Надписи, подписи и сопроводительные тексты постоянно вводятся в древнерусские станковые произведения, стенные росписи и миниатюры.

Искусство живописи как бы тяготеет своей молчаливостью, стремится «заговорить». И оно «говорит», но говорит особым языком. Изображения святых на иконах обращаются к молящимся, показывая им раскрытые книги, развернутые свитки.

Объектами осмысления во *втором модуле* становятся *типологические* связи. Случаи, когда оба искусства, имея между собой непосредственной связи, развиваются параллельно, но при этом подвергаются «воздействию сходных стилей», достаточно многочисленны: «Слово о полку Игореве» и мозаики Софии Киевской XI в. – стиль монументального историзма; «Повесть о Петре и Февронии» и «Троица» Рублева – стиль психологической умиротворенности и т. д. [170, с. 101]. Сравнительное изучение литературы и искусства Древней Руси «Наша литература и искусство – это точно двое близнецов неразлучных, врозь немислимых», – утверждает В. В. Стасов [170, с. 374].

Большими образовательными возможностями обладает содержание *третьего модуля*, посвященного рассмотрению древнерусской литературы в ее взаимосвязях с *художественными интерпретациями*, т. е. переводами ее идей и образов на язык живописи. Интерес, который вызывает у студентов восприятие литературного памятника в новом, незнакомом – живописно-графическом (или музыкальном воплощении) – связан с установлением соответствия изобразительно-графических или музыкальных интерпретаций содержанию и структуре (эстетике и поэтике, духу и «букве») литературного первоисточника. В чем именно и каким образом достигается это соответствие? Что в тексте видоизменяется, оказывается особо выделенным, а что дано «под сурдинку» или вовсе оставлено без внимания?

Проводя параллели между «оригиналами» и «переводами», нельзя ограничиваться простой констатацией тех или иных совпадений и расхождений. Необходимо определять, достигнуто ли *принципиальное* соответствие «перевода» «оригиналу». В расчет должна приниматься *сложность* соотношения между художественной интерпретацией и литературной первоосновой. Следует всячески избегать *прямолинейных*, «лобовых» сопоставлений словесных и несловесных искусств. Нельзя требование адекватности перевода оригиналу возводить в абсолют [5, с. 76].

Проблемно-тематическое поле трех модулей спецкурса, выражаемое в тематике рефератов для студентов, отражено в таблице 2.7.

Темы рефератов в каждом модуле объединяются общей дидактической задачей, но при этом обладают разной степенью сложности, что позволяет при их распределении учесть индивидуальные особенности обучающихся, их интересы и способности. Помимо тематики рефератов каждый из трех проблемно-тематических модулей включает в свой состав

контрольные вопросы и перечни основной и дополнительной учебной литературы. Чтобы работа над семинарскими докладами (рефератами) развивала не только интеллектуальные, но и речевые умения, в списки рекомендованной литературы включаются источники, которые представляют собой образцы различных стилей (научных, научно-публицистических и т. д.).

МГПУ им. И.П.Шамякина

Таблица 2.7. – Интегративные задания спецкурса «Взаимосвязь слова и изображения в литературе и искусстве Древней Руси»

Характеристика модуля	Темы рефератов (на выбор)
<p>I проблемно-тематический модуль (контактные взаимосвязи литературы и изобразительного искусства)</p>	<p>Пиктографическое письмо. Надпись как элемент живописи. «В иконе есть душа ее – надписи» (П. А. Флоренский). Слово и текст как вербальный источник иконы. Икона и слово: виды, уровни и формы взаимосвязи. Надписи на иконах Древней Руси. Икона в древнерусской литературе и фольклоре. Сказания о чудотворных иконах как особый жанр древнерусской литературы. Икона в различных жанрах русского фольклора. Икона в светской художественной литературе XVIII–XX веков.</p>
<p>II проблемно-тематический модуль (типологические взаимосвязи литературы и изобразительного искусства)</p>	<p>Проблема синтеза и взаимодействия искусств в эстетике и искусствознании. О соотношении визуального и словесного образа. Традиция совмещения письма с изображением. Изображение и слово в дохристианском искусстве. Слово и образ в их христианском понимании. Древнерусская литература в ее отношениях с изобразительным искусством (концепция Д. С. Лихачева). Общность сюжетов, тем мотивов древнерусской литературы и живописи. Литературность сюжетов древнерусского изобразительного искусства. Стилистические особенности художественной культуры Древней Руси. Стилиевая связь древнерусской литературы и живописи. Произведения Епифания Премудрого и Феофана Грека как образцы эмоционально-экспрессивного стиля. «Повесть о Петре и Февронии Муромских» и «Троица» А. Рублева. «Повесть о Петре и Февронии Муромских» – общие особенности стиля психологической умиротворенности. Смеховой стиль в литературе XVII в. и искусстве лубка.</p>
<p>III проблемно-тематический модуль (художественно-интерпретационные взаимосвязи литературы и изобразительного искусства)</p>	<p>Художественная иллюстрация как изобразительный комментарий литературного произведения. Литературность книжной графики. Особенности искусства иллюстратора. Искусство древнерусской миниатюры (жития святых, исторические повести и сказания). Миниатюры и текст древнерусских летописей. Миниатюрист как читатель иллюстрируемого им текста. Зрительная конкретизация текста в миниатюрах Радзивилловской летописи и Никоновского лицевого свода.</p>

Содержание спецсеминара направлено на развитие междисциплинарного мышления студентов, интенсификацию личностного

роста будущих учителей-словесников, совершенствование умений отделять в изучаемых явлениях «значительное от незначительного, характерное от нехарактерного, закономерное от случайного, вскрывать такие закономерности и такие факты, которые оставались бы для нас скрытыми, если бы мы изучали каждое искусство (и в том числе литературу) изолированно друг от друга» [110, с. 293].

Тематика спецсеминара является открытой, что позволяет сохранить преемственность работы студентов над ней и в последующие годы, постепенно «доводя» *семинарский реферат* до *курсовой* и *дипломной работы*. Сам принцип комплексного рассмотрения искусств может быть использован при изучении следующих периодов русской литературы (литературный классицизм может быть рассмотрен в сопоставлении с живописными и скульптурными произведениями П. Лосенко («Зевс и Фетида», «Владимир и Рогнеда», «Прощание Гектора»), А. И. Иванова («Подвиг молодого киевлянина»), Ф. Г. Гордеева («Прометей»), М. И. Козловского (памятник Суворову), И. П. Мартоса (памятник Минину и Пожарскому), В. И. Демут-Малиновского («Русский Сцевола»); романтизм и реализм В. А. Жуковского, К. Рылеева, А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова и Н. В. Гоголя в сопоставлении с живописными полотнами В. А. Тропинина, А. Г. Венецианова, К. П. Брюллова, П. А. Федотова) и др.

Художественно-интерпретационные взаимосвязи древнерусской литературы со смежными видами искусства могут быть рассмотрены на материале творчества В. М. Васнецова и И. С. Глазунова («После побоища Игоря Святославича с половцами», «Князь Игорь с молодым князем»), Н. А. Римского-Корсакова и А. П. Бородина («Сказание о невидимом граде Китеже и девице Февронии», «Князь Игорь»).

Таким образом, новизна экспериментальной программы спецкурса «Взаимосвязь слова и изображения в литературе и искусстве Древней Руси» заключается в комплексном изучении литературы и искусств, что, с одной стороны, позволяет дифференцировать художественные качества каждого из изучаемых произведений, с другой – выявлять общие художественные закономерности, на основании которых решается проблема изолированности и разобщенности литературы и искусства.

Комплекс интегративной тематики курсовых работ (IV этап) [Приложение В]. Курсовые работы, которые защищаются студентами-филологами в конце IV семестра, являются своеобразным *итогом* двухлетнего периода профессиональной подготовки. По полноте функциональных требований к академической культуре будущего учителя

курсовая работа как ключевая, этапная форма профессионального обучения уступает лишь дипломному проекту и тем видам деятельности учебно-исследовательского характера, которые к нему непосредственно примыкают. Подготовка и защита курсовой работы требует от студентов максимального проявления сил и способностей, в том числе и в области устной и письменной речи. Курсовые работы (наряду с рефератами и реферативными докладами, подготовленными в рамках интегративного спецсеминара) позволяют получить многоаспектное представление о достигнутом уровне учебно-профессиональной подготовки.

Потенциал данного вида учебной деятельности в процессе формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов обусловлен, в первую очередь, характером требований, которые по своему составу и содержанию являются по преимуществу требованиями *академического* характера – ориентированными на реферирование (изучение и описание) уже имеющихся научных данных по той или проблеме (конкретной, достаточно узкой), а не на получение каких-либо новых научных результатов. Студент, избегая компиляции, своими словами излагает существующие точки зрения на изучаемую проблему и присоединяется к одной из них. Там, где это оказывается возможным и посильным, он излагает свою точку зрения на проблему, проявляя тем самым элементы научной самостоятельности.

Цели курсовой работы обычно формулируются в комплексе: а) закрепить, углубить и расширить теоретические знания; б) овладеть навыками самостоятельной работы; в) выработать умения формулировать суждения и выводы, логически последовательно и доказательно их излагать; г) выработать умение публичной защиты; д) подготовиться к более сложной задаче – выполнению дипломной работы.

Данные цели предполагают определенные условия и средства их достижения. Первым условием успешной защиты курсовой работы является наличие *комплекса интегративной тематики* курсовых работ, отражающей основную проблематику освоенных учебных дисциплин и спецкурса. Рисунок 2.1 отражает:

а) не только уровень научных достижений в литературоведении и смежных научных областях, но и задачи профессионально-педагогической деятельности будущего преподавателя-филолога, связанной с наиболее острыми вопросами приобщения учащихся к литературе в общеобразовательной школе. Проблемно-тематические модули и их взаимосвязи (фольклор – древнерусская литература, фольклор – смежные виды искусства, фольклор – литература Нового времени; древнерусская

литература – литература Нового времени, древнерусская литература – смежные виды искусства, образовательный потенциал устного народного творчества, образовательный потенциал древнерусской литературы) комплекса интегративной тематики курсовых работ отражены на рисунке 2.1:

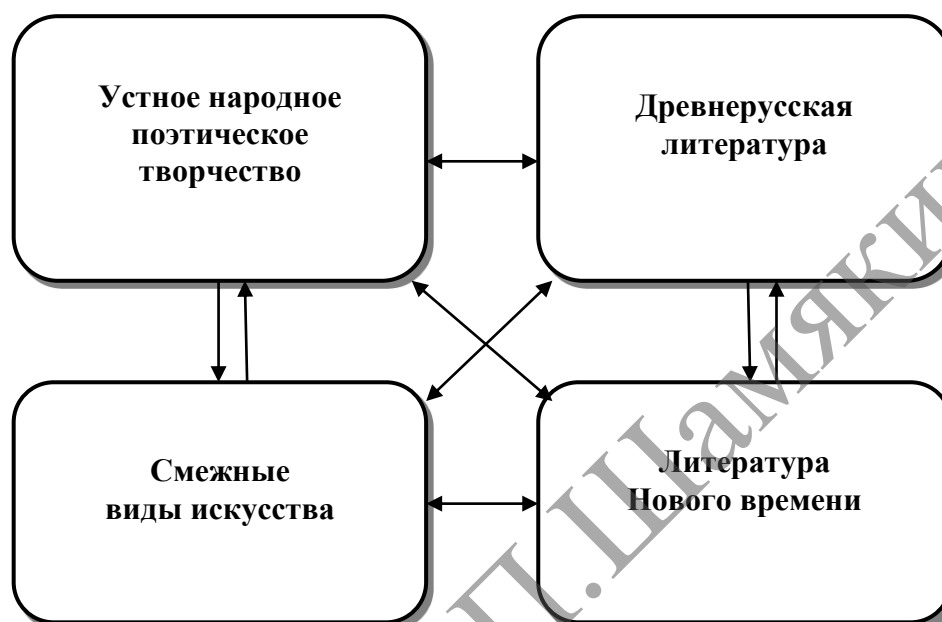


Рисунок 2.1. – Взаимосвязи проблемно-тематических модулей комплекса интегративных курсовых работ

б) отвечает индивидуальным интересам и потребностям студентов, чтобы они могли сделать свой выбор из достаточно большого количества тем;

в) обеспечивает возможность дальнейшей разработки предложенной темы до подготовки на ее основе дипломной работы, что дополнительно стимулирует студентов, позволяет добиваться требуемых результатов.

Вторым условием успешной подготовки и защиты студентами интегративных курсовых работ является умение преподавателя объединять поисковые усилия студентов в процессе работы над проблемой в двух направлениях – литературоведческом и педагогическом. Мотивационным условием для поисков может служить участие студентов в студенческих кружках обеих направленностей. В целом при подготовке и защите студентами интегративных курсовых работ в процессе формирования ключевых академических компетенций на этапе ранней

профессионализации преподавателю можно ориентироваться на следующий алгоритм работы (рисунок 2.2).

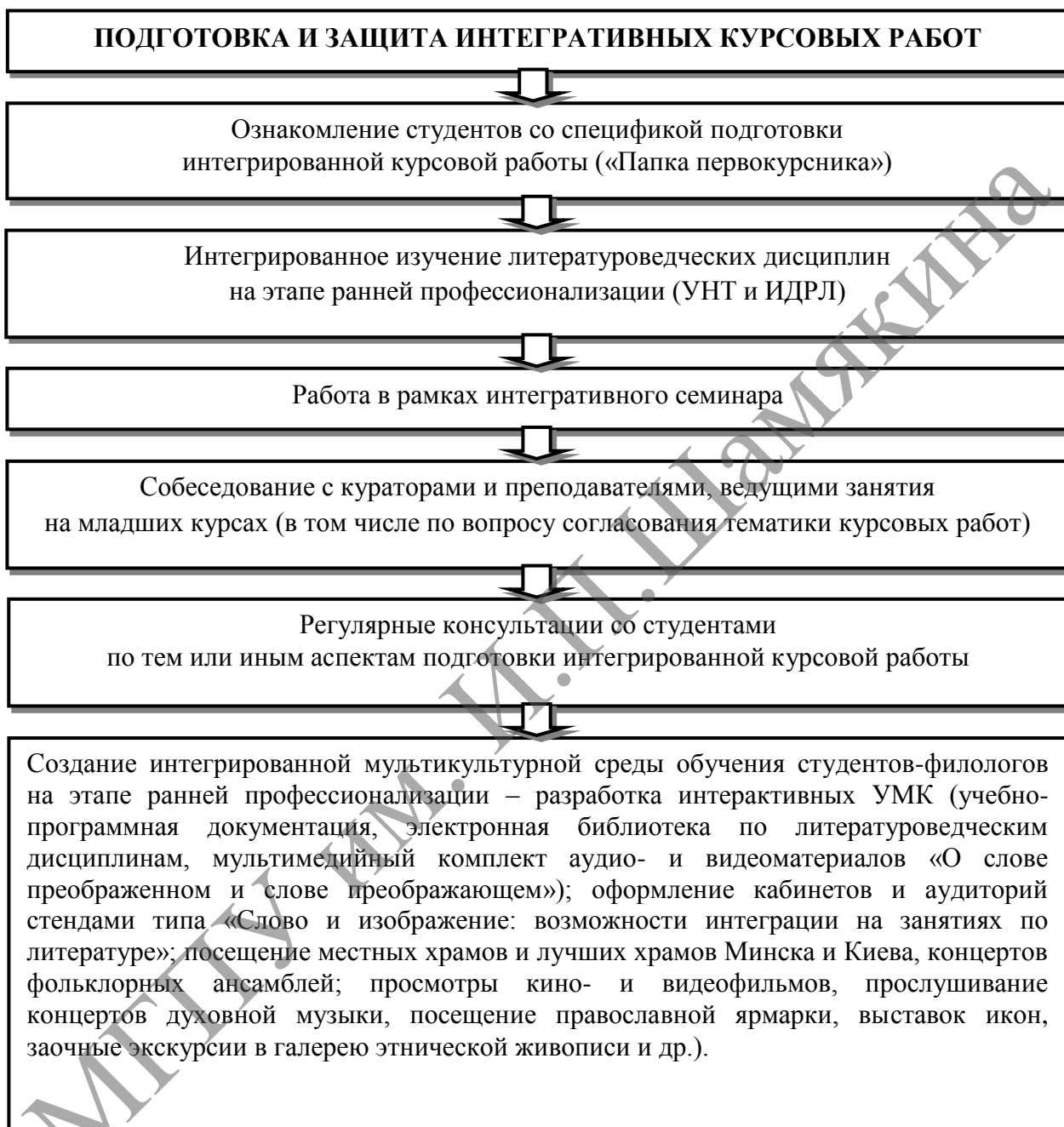


Рисунок 2.2. – Алгоритм деятельности преподавателя в процессе подготовки и защиты студентами-филологами интегративных курсовых работ

Таким образом, изучение студентами-филологами содержания авторских программ учебных дисциплин «Устное народное творчество», «История древнерусской литературы», спецкурса «Взаимосвязь слова и изображения в литературе и искусстве Древней Руси», а также работа над интегративным курсовым проектом, разработанных автором исследования на основе механизма разноуровневой интеграции, позволяет сформировать у студентов достаточно высокий уровень:

а) учебно-познавательных компетенций:

- осуществлять поиск необходимого материала (литературоведческого, искусствоведческого, статистического) в огромном информационном пространстве;
- производить отбор соответствующих источников информации;
- группировать отобранный материал в соответствии с разделами работы.

б) коммуникативно-деятельностных компетенций:

- излагать теоретический и практический материалы сжато, логично и аргументированно;
- редактировать научный текст, оформлять его с учетом логики изложения в соответствии с требованиями к курсовой работе;
- владеть на приемлемом уровне функциональным стилем научного изложения.

в) историко-функциональных компетенций:

- определять и аргументировать актуальность выбранной темы с позиций историко-генетического и историко-функционального анализа проблемы;
- осуществлять отбор различных научных позиций на заявленную в курсовой работе проблему;
- анализировать проблему на основе системного и исторического подходов;
- рассматривать основные аспекты проблемы с учетом современного социокультурного контекста.

г) метасистемных (междисциплинарных) компетенций:

- структурировать, группировать и оформлять теоретический и практический материал, отбираемый из различных источников материал;
- различать отдельные разделы курсовой работы (введение, основная часть, заключение) в соответствии с требованиями, утвержденными в учреждении образования;
- систематизировать и классифицировать использованные литературные источники либо в хронологическом порядке их публикации, либо по взглядам на изучаемую проблему и др.

2.3 Оценка опытно-экспериментальной работы по формированию ключевых академических компетенций студентов-филологов

Опытно-экспериментальная работа по формированию ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации осуществлялась поэтапно.

На этапе констатирующего эксперимента (январь 2002 г. – сентябрь 2003 г.) было обнаружено и изучено проблемное поле исследования: выделена проблема и сформулирована тема исследования, определены основные задачи этапов эксперимента; проанализированы научная литература и учебно-программная документация; обобщен практический опыт преподавания литературоведческих дисциплин в педагогическом вузе. Проведена предварительная диагностика исходного уровня ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации (нулевой поток); выявлены основные факторы, детерминирующие эффективность процесса формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации.

На данном этапе разработаны: система ключевых академических компетенций; разноуровневая интеграция как механизм формирования ключевых академических компетенций; критерии и показатели сформированности ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации.

На этапе формирующего эксперимента (сентябрь 2003 г. – июль 2007 г. – 1–2, 4 курсы – студенты I потока; сентябрь 2008 г. – июль 2012 г. – 1–2, 4 курсы – студенты II потока) осуществлены внедрение и апробация методики и методического обеспечения процесса формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации; измерен и оценен уровень сформированности ключевых академических компетенций студентов-филологов экспериментальной и контрольной групп.

На этапе контрольного эксперимента (сентябрь 2007 г. – первый поток; сентябрь 2012 г. – второй поток) произведена статистическая обработка и интерпретация полученных данных, проанализирована динамика сформированности уровня ключевых академических компетенций студентов-филологов экспериментальных и контрольных групп; исследована эффективность методики и методического обеспечения

процесса формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации.

На *этапе отсроченного контроля* (январь – июль 2007 г. – первый поток; январь – июль 2012 г. – второй поток) на четвертых курсах каждого из основных потоков проводилось дополнительное диагностирование сформированности ключевых академических компетенций по уже отработанной схеме с целью повышения объективности и достоверности результатов эксперимента.

Интерпретация практико-ориентированных результатов (январь 2009 г. – декабрь 2013 г.) производилась путем внедрения: экспериментальных (авторских) программ по дисциплинам «Устное народное творчество», «История древнерусской литературы», спецсеминару «Взаимосвязи слова и изображения в литературе и искусстве Древней Руси», тематики интегративных курсовых работ и методических рекомендаций по их выполнению в образовательную практику вуза; учебно-методических разработок, мультимедийных материалов в школьную практику. Также завершалась работа по опубликованию диссертационных материалов и литературному оформлению текста исследования.

Цель опытно-экспериментальной работы – разработка, апробация и проверка эффективности методики и методического обеспечения процесса формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации.

На основании цели были поставлены следующие **задачи**:

- разработать и апробировать методику и методическое обеспечение процесса формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации;
- проверить эффективность методики и методического обеспечения процесса формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации на практике.

База эксперимента: филологический и педагогический факультеты учреждений образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина», «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова, «Барановичский государственный университет» с сентября 2003 по январь 2012 гг. Эксперимент проходил без нарушения естественного хода учебного процесса на материале учебных дисциплин «Устное народное творчество» (I семестр), «История древнерусской литературы» (II семестр), спецкурса «Взаимосвязь слова

и изображения в литературе и искусстве» (III семестр) и интегративных курсовых работ (IV семестр).

В опытно-экспериментальной работе участвовали студенты общим числом около 650 человек. Для обеспечения более высокой степени надежности результатов опытной работы к участию в эксперименте были привлечены студенты *трех потоков*: а) предварительный сбор данных об исходном уровне и характере готовности студентов-филологов к обучению в педагогическом вузе и факторах, влияющих на качество их литературоведческой подготовки, производился с шестью группами *нулевого* потока (150 человек); б) полученные данные легли в основу разработанного автором методического обеспечения процесса формирования ключевых академических компетенций, которое было апробировано со студентами первого и второго потоков (500 человек).

С учетом цели и задач исследования было определено минимально необходимое число экспериментальных и контрольных групп: две группы каждого из вузов – основные потоки – являлись экспериментальными (специальность 1-02 03 04-03 «Русский язык и литература. История»); две группы – контрольными (специальность 1-02 03 03-01 «Белорусский язык и литература. Русский языки литература»). В обобщенном виде этапы опытно-экспериментальной работы представлены в таблице 2.8.

На этапе констатирующего эксперимента в исследовании были разработаны критерии и показатели уровня сформированности ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации. Необходимость разработки критериев и показателей обусловлена сложной природой ключевых академических компетенций и, соответственно, сложностью их измерения и оценки.

Сложность диагностики ключевых академических компетенций связана с тем, что изменения, происходящие в личностном развитии студентов, с трудом поддаются измерению. «Если достижение когнитивных целей можно надежно прогнозировать, то возможность интеллектуальных и нравственных приращений носит лишь вероятностный характер. При постановке обучающих целей мы описываем результат, при постановке воспитывающих и развивающих целей мы описываем параметры процесса» [68, с. 53].

Таблица 2.8 – Структура опытно-экспериментальной работы по формированию ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации

Этапы	Цель	
	Учебные дисциплины	Методы диагностики
<p>Констатирующий (январь 2002 г. – сентябрь 2003 г., студенты нулевого потока):</p> <p>а) проведение предварительной диагностики исходного уровня сформированности ключевых академических компетенций;</p> <p>б) выявление факторов, определяющих эффективность процесса формирования ключевых академических компетенций;</p> <p>в) разработка системы ключевых академических компетенций;</p> <p>г) разработка механизма разноуровневой интеграции;</p> <p>д) разработка критериев и показателей сформированности ключевых академических компетенций</p>	<p>«Устное народное творчество»;</p> <p>«Введение в литературоведение»,</p> <p>«Выразительное чтение»</p>	<p>– опрос;</p> <p>– тестирование;</p> <p>– учебно-творческие работы (реферирование, сочинение);</p> <p>– проверка читательских дневников и конспектов лекций;</p> <p>– коллоквиумы</p>
<p>Формирующий (сентябрь 2003 г. – июль 2007 г. (1–2 курсы) – студенты I потока; сентябрь 2008 г. – июль 2012 г. (1–2 курсы) – студенты II потока):</p> <p>а) внедрение и апробация методического обеспечения процесса формирования ключевых академических компетенций;</p> <p>б) измерение и оценка уровня сформированности ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации контрольной и экспериментальной групп</p>	<p>«Устное народное творчество»;</p> <p>«История русской литературы»;</p> <p>спецсеминар «Взаимосвязи слова и изображения в литературе и искусстве Древней Руси»;</p> <p>интегративные курсовые работы</p>	<p>– устный опрос;</p> <p>– тестирование;</p> <p>– учебно-творческие и учебно-исследовательские работы (реферирование, аннотирование, доклад, сочинение-эссе, проект, курсовое исследование);</p> <p>– проверка читательских дневников и конспектов лекций;</p> <p>– коллоквиумы</p>

Продолжение таблицы 2.8.

<p>Контрольный (студенты 1 потока, сентябрь 2007 г., студенты 2 потока, сентябрь 2012 г.): а) статистическая обработка и интерпретация данных; б) анализ динамики сформированности уровня ключевых академических компетенций студентов-филологов экспериментальной и контрольной групп; в) исследование эффективности методического обеспечения процесса формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации</p>	<p>«История русской литературы»; «Методика преподавания русской литературы»</p>	<ul style="list-style-type: none"> – устный опрос; – учебно-творческие работы (сценарий внеклассного мероприятия по литературе, конспект интегрированного урока, синхронистические таблицы); – проверка качественных характеристик ведения читательских дневников и конспектов лекций; – коллоквиумы
<p>Отсроченный контроль (январь – июль 2007 г. – первый поток; январь – июль 2012 г. – второй поток): а) дополнительное диагностирование сформированности ключевых академических компетенций; б) анализ динамики сформированности уровня ключевых академических компетенций студентов-филологов экспериментальной и контрольной групп.</p>	<p>«История русской литературы»; Литературно-драматический кружок «Слово»</p>	<ul style="list-style-type: none"> – устный опрос; – учебно-творческие проекты (проект внеклассного мероприятия по литературе, сценарий литературно-музыкальной композиции); – проверка качественных характеристик ведения читательских дневников и конспектов лекций; – коллоквиумы

Долгое время качество профессионального обучения оценивалось по степени полноты информации, освоенной студентами на аудиторных и внеаудиторных занятиях и воспроизведенной на зачетах или экзаменах [178], [66]. В расчет принималось также (при аттестации вуза, например) количество «остепененных» преподавателей, объем и количество публикаций, обеспеченность студентов учебной литературой, учебными помещениями, компьютерной техникой и т.п. Однако эти *формальные*

показатели позволяют лишь косвенно судить о развитии личности обучающегося и его профессиональном становлении [51], [91], [112].

В последнее время набирает силу тенденция определять качество подготовки специалиста по изменениям, которые происходят в его *личностном развитии* [114, с. 37], [103, с. 67–68], [139, с. 63]. К показателям качества профессиональной подготовки относят умения студентов:

«выделять целостные свойства объектов как систем», «выстраивать знания в логике системного раскрытия объекта изучения», «выделять как внутренние, так и внешние связи объектов описания, видеть их единство, понимать природу порождения целостных свойств объектов» и т. д. [165, с. 48].

Среди исследователей (Ю. К. Бабанский, Н. В. Басова, И. Я. Лернер, Б. Т. Лихачев, И. П. Подласый, С. А. Смирнов, М. Н. Скаткин, Л. М. Фридман и др.) существуют разные мнения по вопросу о *контрольно-оценочных методах* и их классификации. Одни авторы наряду с методами лабораторно-практического контроля выделяют методы устного и письменного контроля (Ю. К. Бабанский), другие (Б. Т. Лихачев – опросно-ответный и зачетно-экзаменационный методы, а также метод учебно-творческого выражения и метод учебно-критического выражения. К отдельным контрольно-оценочным методам относят повседневное (психопедагогическое) наблюдение (Т. А. Ильина, Е. И. Перовский, Г. В. Репкина, Е. В. Чудинова и др.), домашнее задание (Н. В. Бордовская, А. А. Реан, С. А. Смирнов и др.), контрольную работу (Н. В. Басова, В. Н. Дружинин, Т. А. Ильина, Г. С. Ковалева, А. Н. Майоров и др.), тестирование, учебно-творческие работы (Б. Т. Лихачев, Г. А. Цукерман и др.).

Тем не менее, большинство педагогов-исследователей сходятся во мнении, что результаты обучения целесообразно оценивать *комплексно*, на основании следующих критериев:

– *количественных* (что знает студент), выражаемых в степени полноты приобретаемых знаний, к примеру, в способности давать полное и точное определение изучаемых понятий;

– *качественных*, связанных с продвижением обучающихся в личностном развитии, с выработкой соответствующих умений, мыслительных приемов и т. д. [16, с. 131].

Выбор данных критериев мотивируется тем, что:

– в системе приобретаемых профессиональных знаний, как и любой другой системе, выделяются два уровня: элементарно-предметный и уровень интегральных качеств и законов целого [101, с. 308]. «Для целесообразно действующих систем, а они всегда сложны, критерий эффективности многомерен... понятие эффективности действия сложной системы всегда полифункционально» [106, с. 81]; современные цели и задачи литературного образования, зафиксированные в ныне действующей школьной программе по литературе, предусматривают как приобщение детей юношей и подростков к искусству слова, так и освоение необходимых для этого теоретико-литературных знаний;

– в процессе познавательной деятельности обучающиеся переходят от опоры на внешние признаки к использованию существенных признаков, от оперирования конкретными предметами к оперированию понятиями, овладению их системой;

– важнейшим показателем качества обучения (его «формального» эффекта) служит использование приобретаемых знаний, умений, навыков в новых ситуациях, на новом материале, способность применить освоенные понятия к множеству однотипных явлений (Л. Я. Зорина, И. Я. Лернер, С. А. Шапоринский, А. П. Сманцер) студент (или школьник), получивший в этом плане необходимую подготовку, переносит знания на новые задания, неподготовленный не переносит [173, с. 9–10];

– по мере развития мышления его высшие ступени не вытесняют низшие, а преобразуют их; при развитии абстрактно-теоретического мышления, повышении его системности одновременно получает дальнейшее развитие конкретное, наглядно-действенное, наглядно-образное мышление; оно не исчезает, а преобразуется, совершенствуется; образное и словесно-логическое мышление развиваются в единстве, чувственные процессы объединяются со словесно-логическими;

– современные цели и задачи литературного образования, зафиксированные в ныне действующей школьной программе по литературе, предусматривают как приобщение детей юношей и подростков к искусству слова, так и освоение необходимых для этого теоретико-литературных знаний.

Если говорить непосредственно о *количественных показателях* сформированности ключевых академических компетенций студента-филолога, то к ним в первую очередь относится *полнота овладения фактологическими знаниями* как исходной основой всего литературного образования (уровень начитанности, эрудированности, информированности в

соответствующих предметных областях, знание тех или иных литературных фактов, объем читательской памяти и др.).

Что же касается *качественных* показателей, то наиболее важными среди них являются:

– умения рассматривать литературу как динамически развивающуюся систему, понимать, какие этапы литературное явление прошло

в этом развитии, каковы его связи с породившей его социально-исторической средой и нашей современностью;

– навыки историко-функционального подхода к изучаемым процессам и явлениям, умение выражать свое мнение о литературном произведении, давать ему оценку.

Однако количественные и качественные критерии не отражают интегративной составляющей перечисленных умений, навыков и способов деятельности студентов-филологов, в связи с чем считаем необходимым использовать интегративный критерий, включающий:

– умение воспринимать литературное произведение как художественное целое;

– умение связывать литературу со смежными видами искусства, соотносить между собой литературоведческие и искусствоведческие понятия и т. д.;

– коммуникативно-информационные навыки: владение устной и письменной речью, языком учебных сообщений, адекватным природе литературы как искусства слова (связывать «рацио» и «эмоцию» при изложении учебного материала и т.д.);

– художественно-исполнительские умения, умение декламировать стихи, прозу, писать сочинения-эссе, выступать на диспутах.

Система критериев и показателей отражена в таблице 2.9.

Диагностика уровней сформированности ключевых академических компетенций на разных этапах педагогического эксперимента осуществлялась с помощью следующих методов: *опрос (I), тестирование (II), учебно-творческие работы (рефераты, проекты, сочинения-эссе и др.) (III)*. Учитывая особую важность для будущих учителей литературы знания текстов художественных произведений, в особую форму фактологического контроля была выделена *проверка ведения читательских дневников и коллоквиумы (IV)* на знание художественных

текстов. Принимая же во внимание то обстоятельство, что первокурсники, вчерашние школьники, еще не овладели таким способом учебной деятельности, как конспектирование лекций (а разный характер конспектирования – пассивный или творческий – дают разный образовательный эффект), в число диагностических методов была включена систематическая *проверка конспектов лекций (V)*.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Таблица 2.9. – Критерии и показатели уровней сформированности ключевых академических компетенций студентов-филологов

Критерии	Уровни и показатели			ЗУНы, Компетенции
	<i>низкий</i>	<i>средний</i>	<i>высокий</i>	
1	2	3	4	5
КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ	узкий объем читательской памяти, низкий уровень эрудиции	знания носят узко-фрагментарный характер	полнота овладения фактологическим и знаниями	Владение фактологическими знаниями; умения и навыки
	отсутствие умений обобщать, структурировать и классифицировать учебный материал	умение выделять в изучаемом материале главное, но без знаковой фиксации	умение давать полное и точное определение изучаемых понятий	
	непонимание понятий, используемых в процессе обучения	владение отдельным понятием вне изучаемой системы	овладение системой научно-литературных понятий	Умения классифицировать и систематизировать явления и процессы;
	отсутствие умений использования научно-литературных понятий	частичное использование научно-литературных понятий	свободное оперирование научно-литературными понятиями	
КАЧЕСТВЕННЫЙ	использование знаний, умений и навыков только на базе хорошо усвоенного материала	умение использовать знания на новом материале, но отсутствие умений работать с ними практически	использование знаний, умений и навыков на новом материале	Умения классифицировать и систематизировать явления и процессы; интерпретационные умения и навыки
	отсутствие умений использовать знания, умения и навыки в новых ситуациях	умение использовать знания в новых ситуациях, но отсутствие умений работать в них практически	использование знаний, умений и навыков в новых ситуациях	
	умение воспроизводить дефиницию литературоведческого понятия	умение экстраполировать знакомое понятие в однотипные ситуации, но не использовать его	способность применять освоенные понятия к множеству однотипных явлений	

Продолжение таблицы 2.9.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ	отсутствие способности актуализировать учебный материал	умение анализировать литературное явление в историко-генетическом аспекте	умение анализировать литературные явления в широком социокультурном контексте	МСК, КДК
	отсутствие междисциплинарных знаний	оперирование интегративными понятиями	умение соотносить литературное явление со смежными видами искусства	МСК, УПК, КДК
	владение приемами литературоведческого анализа	фрагментарный анализ литературного явления	умение анализировать литературное произведение как целостное художественное явление, владение приемами филологического анализа художественного текста	КДК, ИФК, МСК
	затруднения в процессе устной и письменной коммуникации	владение устной и письменной речью в определенных рамках (по образцу)	свободное владение устной и письменной речью (приемами ораторского искусства, исполнительского анализа художественного текста)	КДК, ИФК, МСК
	неумение работать с различными источниками информации	умение группировать, классифицировать материал из различных источников информации	умение работать с различными текстами и источниками информации	УПК, КДК
	затруднения в процессе подготовки собственных речевых продуктов	умение создавать собственные речевые образцы	способность создавать тексты различных жанров	КДК, ИФК

	затруднения при выполнении нетиповых заданий	умение планировать и проектировать процессы по заданному образцу	способность решать нестандартные учебно-профессиональные задачи (создавать видеомы, разрабатывать алгоритмы процессов, творческие проекты)	КДК, УПК, ИФК, МСК
--	--	--	--	--------------------

Совокупность пяти диагностических методов представляется необходимой и достаточной для определения уровней сформированности ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации как с точки зрения элементарно-предметных, количественных, так и интегральных качеств [195].

Дадим краткую характеристику каждому из перечисленных методов.

1. Устный опрос как метод диагностики уровней сформированности ключевых академических компетенций студентов включал в себя три основные формы – *предварительную* (на нулевом потоке), *промежуточную* (на практических и семинарских занятиях со студентами первого и второго потоков) и *итоговую* (на курсовых экзаменах со студентами этих потоков). При этом использовалась следующая трехуровневая шкала оценивания [167, с. 9].

Уровень сформированности ключевых академических компетенций характеризовался как *низкий (минимальный)* и оценивался *4–5 баллами* (тройка), если опрос обнаруживал существенные пробелы в знаниях студентов (воспроизводилось менее 40% зафиксированной в памяти и необходимой для ответа на вопрос учебной информации); знания носили фрагментарный, отрывочный характер; анализ текста в основном сводился к пересказу событийной фабулы, назывались лишь некоторые признаки опорных теоретико-литературных понятий (УПК, ИФК); отсутствовали параллели между искусством слова и смежными видами художественно-творческой деятельности (МСК); допускались грубые ошибки в речи, использовалось много трафаретных, односложных фраз (КДК).

Уровень сформированности ключевых академических компетенций характеризовался как *средний* и оценивался *6–8 баллами* (четверка), если студент-первокурсник в основном освоил материал литературоведческих курсов (привлекал от 40 до 70% необходимой для ответа учебной

информации), мог применять приобретенные знания по образцу, не только называл основные признаки опорных теоретико-литературных понятий, но и демонстрировал достаточно уверенное их применение в конкретном анализе, однако его знания не всегда связывались в целостные представления (УПК, ИФК); мог установить связи искусства слова с родственными искусствоведческими категориями, указать на те или иные стороны их сходств и отличий (МСК); обладал неплохой техникой устной речи, не делал грубых речевых ошибок, но не всегда умел обходиться без оценок-штампов (ИФК, КДК).

И, наконец, уровень сформированности ключевых академических компетенций характеризовался как *высокий*, оптимальный и оценивался 9–10 баллами (пятерка), если студент-первокурсник показывал исчерпывающие знания программного материала начальной литературоведческой подготовки (привлекал от 70% и выше необходимых для выполнения задания аргументаций из разных тем изученных курсов), полно или сжато отвечал на вопрос, проявлял достаточную самостоятельность выводов на основе взаимосвязи теоретических и историко-литературных знаний об искусстве устного и письменного слова; мог творчески применять приобретенные знания в новых условиях, демонстрировал целостное – в единстве содержания и формы – восприятие и понимание художественно-эстетических явлений (ИФК, УПК); давал полное определение теоретико-литературных понятий, выделяя их признаки, связывал воедино сведения, характеризующие художественно-литературный процесс, привлекал в необходимых случаях материал смежных видов искусства (МСК, УПК); не только не прибегал к стандартным формулировкам, но обладал выразительной, образной речью, окрашенной собственным отношением к литературе, фольклору и смежным видам искусства; проявлял самостоятельность и обоснованность в нравственной оценке нестандартных ситуаций и характеров; демонстрировал способность исполнения художественного текста в соответствии с авторской позицией (артистическое чтение) (МСК, КДК).

(Баллы 1, 2, 3 не выставлялись, поскольку в ходе эксперимента не было студентов, получивших такие оценки).

II. Тестирование – проводилось один раз в семестр перед сессией в качестве допуска к сессии по каждому из двух изучаемых литературоведческих дисциплин. Его цель – получить дополнительную информацию о степени овладения знаниями по данным дисциплинам.

Тесты представлялись на бумажных и электронных носителях в *закрытой* (выбор правильного ответа из нескольких предложенных вариантов) или *открытой* (когда требовалось дополнить недостающую смысловую информацию) формах [Приложение Г].

По уровню сложности различались три группы тестов.

В число наиболее простых тестов, тестов *первого уровня* (или тестов минимальной готовности) входили задания *на узнавание, опознание, различение, группировку* художественных текстов по фольклору и древнерусской литературе. Они не требовали широких обобщений, основывались на знаниях в объеме школьной программы и использовались на предварительном этапе диагностики. (По отрывку программного произведения «опознай» его и обоснуй свое суждение, сопоставь строки из трех произведений: обоснуй принадлежность одного из них тому или иному автору, фольклорному жанру и т. д.).

Требования к этому виду тестов: текстовый материал должен быть весьма характерным для того или иного произведения (жанра), таить в своем «подтексте» пафос всего произведения.

Тесты *второго уровня* (при проведении контрольного эксперимента) требовали от студента умения *обобщать знания на основе тех или иных литературоведческих понятий*. (Охарактеризуй стиль былин или сказок; стиль монументального историзма или стиль барокко. Сопоставь два принципа художественного обобщения в фольклоре и литературе Древней Руси – обобщающей идеализации и конкретно-исторической типизации и т. д.).

Тесты *третьего уровня* со стороны студента предполагали (при проведении контрольного эксперимента) умения *обобщать знания из области смежных искусств*. (Особенности изображения былинного богатыря как идеального героя устного народного творчества и живописи В. Васнецова, М. Врубеля, К. Васильева. Особенности изображения князя в литературе и Киевской Руси. Что общего между «Словом о полку Игореве» и фресковой живописью Киевской Софии и т. д.).

Основное требование к тестам второго и третьего уровней: тщательная проработка соответствующих проблемных вопросов на лекциях и практических занятиях, а также во время проведения управляемой самостоятельной работы [Приложение Г].

При разработке тестов определялись трудность, дискриминативность, надежность тестовых заданий. Установление трудности заданий осуществлялось на основе критерия Пирсона (χ^2) путем

попарного сравнения результатов тестирования на репрезентативной выборке испытуемых, которая составлялась на основе рандомизации. С целью определения адекватности содержания тестов целям и задачам измерения задания были проверены на валидность.

III. Учебно-творческие и учебно-исследовательские работы.

В рамках изучения каждого литературоведческого курса студентам предлагалось подготовить одну-две учебно-творческие работы индивидуального, микрогруппового или группового характера. Чтобы усилить интерес первокурсников к этому виду учебной деятельности, первые два вида работ (заданий реферативного характера) могли включаться в состав курсового экзамена (зачета) на правах *спецвопроса* (с предварительной защитой подготовленной работы). (Сказочные герои на картинах Васнецова. Интерпретация образной структуры «Слова о полку Игореве в опере А. П. Бородина «Князь Игорь». Трагический пафос «Слова о полку Игореве» в гравюрах В. Фаворского» и др.).

Работы отличались по степени сложности и трудоемкости: по образцу, с использованием определенного алгоритма (определить стиль эпохи); частично-поисковые (включая подготовку докладов на студенческую научно-практическую конференцию). Последняя форма работы включала в себя, помимо подбора и обработки необходимого материала, подготовку текста доклада (переработку письменного текста в текст устного сообщения), его «исполнение» (произнесение доклада с соответствующей интонацией, мимикой, жестами – элементы актерского мастерства как важная составляющая будущей профессионально-педагогической деятельности) [3, с. 79] [Приложение Д].

Требования к данному виду учебной деятельности (прежде всего к рефератам). Работы должны быть достаточной степени сложности, чтобы студент мог проявить умение самостоятельно работать с художественными и научно-критическими текстами, находить в них главное, существенное, концентрировать информацию в тезис, цитату, формулировку.

Автор не должен злоупотреблять сложными, включающими в себя более двух предикативных единиц предложениями, развернутыми обособленными оборотами (причастными и деепричастными) и т. д. [Приложение Д].

В качестве *общегрупповых* заданий студентам предлагалось написать *сочинение-эссе*. Данная форма работы способствовала

совершенствованию навыков письменной речи, приобретенных в школе. (Вечно живая русская народная песня. Мое отношение к древнерусской литературе. Учитель – это «лучшая должность под солнцем» и т. д.).

Требования к сочинениям-эссе. При написании сочинений-эссе важно добиваться их эстетической организованности, использовать образные возможности языка. Качество этого вида работы определяют: свобода высказывания, самостоятельность суждений и оценок и в то же время их адекватность.

В рамках общегрупповых заданий большое внимание уделялось *проектной деятельности* студентов. Их выбор определялся социальной значимостью задачи-проблемы, необходимостью самостоятельного поиска информации и др. Студентам предоставлялась возможность разработать такие проекты, как: «Народная песня в фильмах советских режиссеров», «Дива былинные», «Народный календарь» (учебно-познавательные); «Художественный образ Древней Руси», «Храм как синтез искусств» (иллюстративно-информационные); «Широкая русская Масленица», «Похвальное слово первым русским святым, князьям-страстотерпцам Борису и Глебу», «Видеома стилиа эпохи» (художественно-творческие) (Приложения Ж).

В качестве одного из эффективных методов стимулирования и контроля формирования ключевых академических компетенций, фиксирования индивидуальных образовательных достижений обучающихся сегодня рассматривается составление *портфолио* (англ. *portfolio* портфель, папка для бумаг) [38, с. 176], [190, с. 364–367]. Этот комплексный и пролонгированный способ фиксирования, накопления и оценки качества обучения студентов младших курсов не просто дополняет традиционные контрольно-оценочные методы, но повышает их объективность, поддерживает высокую образовательную мотивацию студентов [38, с. 215]. Начиная с папки первокурсника в первом семестре, в конце второго курса (4 семестр) у каждого студента в результате педагогического эксперимента был создан портфолио индивидуальных образовательных достижений [Приложение Б].

IV. Читательские дневники. Коллоквиумы (проверка читательских дневников и проведение коллоквиумов (1 раз в середине семестра) на знание художественных – литературных и фольклорных – текстов).

Сдвоенные методы письменного и устного контроля качества самостоятельной работы с текстами важны именно для студентов-филологов, поскольку помогают планомерно организовать трудоемкий

процесс освоения художественных произведений таким образом, чтобы их число не скапливалось к концу семестра (как это происходит при отсутствии подобного контроля) и чтение не проходило в условиях цейтнота, а значит, некачественно. Такая проверка (дополнительно осуществляемая на экзамене или зачете) позволяет убедиться в характере приобретаемых навыков работы с художественными текстами, т.е. не просто определить, прочитаны ли они вообще (а это необходимое, хотя и недостаточное требование), но оценить адекватность их восприятия и осмысления. Скользит ли студент по сюжету, проявляя наивный реализм, художественную невосприимчивость, или воспринимает текст в его художественно-эстетической специфике. О глубине восприятия и понимания текста говорит не просто «выдергивание» цитат из текста, но способность студента выделить, почувствовать в нем существенное, главное. Особую ценность для студентов читательские дневники представляют еще и как своеобразные «узелки на память» (с названием произведения, именем его создателя, фиксированием собственного суждения о прочитанном и т. д.).

Требования к ведению дневников и проведению коллоквиумов. При проверке «контактов» студента с текстами рекомендованных произведений учитывалось, что читательская деятельность является разновидностью эстетической, а не научно-познавательной деятельности. Поэтому от читательских суждений и оценок мы не требовали единообразия, неукоснительной «правильности», игнорируя личностное отношение обучающихся к прочитанному. Важным было установить не только сам факт ознакомления с текстом, но и то, насколько в дневнике или устном ответе выражается сопереживание студента-читателя, его эмоциональная непосредственность. Приносит ли чтение эмоционально-эстетическое удовлетворение? Литературно ли излагает свои мысли? Используются ли литературоведческие термины?

Примерные вопросы на знание текстов при проведении коллоквиума: Какие строки из русских народных песен в твоей памяти? Воспроизведи как можно ближе к тексту одну из сказок (страниц «Жития» Аввакума или наиболее запомнившуюся сцену из «Повести о разорении Рязани Батыем» и т. д.).

V. Конспекты лекций. Умение конспектировать лекции (наряду с умением конспектировать научные монографии или статьи) принадлежит

к числу важнейших интеллектуальных умений, без которых невозможен процесс полноценного обучения, познания. Проверка конспектов лекций по каждому из трех курсов проводилась не менее трех раз в семестр – в его начале, середине и конце. Цель проверки – убедиться, насколько сформировано умение сознательно воспринимать, фиксировать и осмысливать лекционный материал.

Требования к конспектированию лекций. При оценке конспектов определялось, насколько осмысленно (или механически) студент работает во время лекции, поскольку это дает разный образовательный эффект: представляет ли конспект пассивное, нетворческое (как при диктанте) воспроизведение лекционного материала или услышанное воспроизводится реконструктивно? Показателями осмысленной работы над лекцией является ее четкое структурирование, выделение в ней главного, существенного, на что указывают наличие абзацев, подчеркиваний, использование полей, разного размера букв и разного цвета пасты и т.д., а также наличие продуманных сокращений слов, специальных знаков (типа NB и др.).

Констатирующий эксперимент. На этапе констатирующего эксперимента в первую очередь состоялась предпрофессиональная диагностика (дважды) студентов первого и второго потоков (первая декада сентября), определяющаяся в исследовании как «запас знаний, навыков, опыта, приобретенного в процессе учебы в общеобразовательной школе и располагающий выпускника к получению профессионального образования» [190, с. 222]. Цель предпрофессиональной диагностики – определить уровень предпрофессиональной подготовки, то есть, *исходный уровень сформированности ключевых академических компетенций студентов-филологов* перед началом формирующего эксперимента. Свою специфику имела здесь тематика сочинений-эссе, предлагавшаяся студентам: «Каким вы представляете себе учителя литературы?», «Повезло ли вам с учителем литературы в школе?», «Чем преподавание литературы отличается от других предметов?» Итоговый контроль осуществлялся во время зимней и летней экзаменационной сессии на двух основных потоках.

Предпрофессиональная диагностика проводилась в шести группах нулевого потока (150 чел.) (сентябрь – июль 2003) с помощью ранее перечисленных методов диагностики. Помимо того учитывались также отметки первокурсников, полученные ими на вступительных экзаменах по русской литературе (устно) (таблицы 2.10; 2.11).

Таблица 2.10. – Результаты диагностики исходного уровня сформированности ключевых академических компетенций студентов-филологов (нулевой поток)*

Группы	Формы контроля					Сводный показатель
	Устный опрос (вступительный экзамен)	Тестирование	Коллоквиум, читательские дневники	Конспекты лекций	Учебно-творческие работы (сочинение-эссе)	
1	6,5	5,7	4,2	4,4	4,0	4,96
2	6,2	5,8	4,6	4,6	4,3	5,1
3	6,5	5,6	4,5	5,4	4,4	5,28
4	6,6	5,4	4,3	4,3	4,0	4,92
5	6,55	5,5	4,4	4,85	4,2	5,1
6	6,35	5,75	4,4	4,5	4,15	5,03
Средний показатель	6,45	5,63	4,4	4,68	4,18	5,07

Примечание - * Количество отличных, хороших и удовлетворительных оценок в % к их общему числу.

Таблица 2.11 – Исходный уровень сформированности ключевых академических компетенций студентов-филологов (нулевой поток, в %)

Уровни	Группы					
	1	2	3	4	5	6
Высокий	11,57	12,45	9,80	13,42	10,57	14,8
Средний	40,18	42,12	35,28	33,13	38,14	35,08
Низкий	48,25	45,43	54,90	53,45	51,29	50,12

В результате было установлено следующее.

1. Большинство студентов в соответствии с учебным планом первого курса овладевают основным объемом специально-предметных знаний по таким дисциплинам, как «Устное народное творчество», «История древнерусской литературы», «Введение в литературоведение». Вместе с тем усвоение этих знаний чаще всего носит репродуктивный характер. Если историко-генетические принципы анализа студентами, как правило, осваиваются удовлетворительно, то историко-типологический и историко-функциональный анализ у многих из них вызывает серьезные затруднения. Сильна тенденция рассматривать изучаемые факты, явления в их обособленности, вне связи и развития. Такие базовые для художественной культуры понятия, как стиль, жанр, композиция и др., у большей части студентов не связывается со смежными видами искусства.

В целом уровень и характер ранее приобретенных (школьных) знаний и умений оказываются такими, что не позволяют многим студентам успешно овладевать профессиональным (не любительским!) подходом к литературе и наукам, ее изучающим. Первокурсники, как правило, слабо владеют обобщающими приемами умственной деятельности: испытывают трудности при выделении главного и второстепенного, полагаются, прежде всего, на запоминание учебной информации и ее механическое воспроизведение; не умеют концентрировать внимание на личностно-значимом, педагогически ценном для их будущей литературно-преподавательской деятельности, о которой они имеют лишь общие представления; им оказывается легче пересказать фабулу повести, сказки или былины, чем высказать свои мысли по поводу прочитанного.

2. Трудновыполнимыми для студентов оказываются задания учебно-творческого характера, предполагающие практическое применение приобретенных знаний. Студенты могут воспроизвести те или иные признаки теоретико-литературных понятий, но зачастую не используют их в качестве рабочих методологических инструментов анализа художественного текста. Лишь немногие первокурсники демонстрируют способность воспринимать

художественные произведения, созданные в прошлые эпохи, не только как достояние истории, но и ощущать их близость нашим дням.

3. Немалые трудности испытывают студенты-первокурсники в организации собственной речи, особенно письменной – категориально-лексическая бедность, односложные оценки (например, «очень понравилось», или отзывы в 8–12 слов) и др. Суждения о литературном произведении часто имеют внеэстетический, «безличный» характер. Речь начинающих филологов маловыразительна. Наблюдается неумение переработать книжно-письменный текст в текст устного сообщения. У студентов недостаточно развиты художественно-творческие умения. Они боятся оторваться от заготовленного текста, часто нарушают произносительные нормы, читают монотонно, не учитывают взаимосвязь интонации и содержания текста. Не обладают первокурсники и необходимыми навыками конспектирования устных сообщений и письменных текстов, поиска необходимой информации как в обычных библиотеках, так и в Интернете. Имеются существенные проблемы с составлением тезисов, текстов реферата, выделением главного в анализируемом тексте (цитаты, ключевого слова, образа, детали), иллюстрацией вербальных сообщений соответствующими видео-аудио-материалами.

В поисках причин, порождающих подобные недостатки, мы на основе анализа научно-педагогической литературы, учебно-программной документации и личного профессионального опыта пришли к следующим выводам.

Во-первых, низкий уровень предпрофессиональной подготовки студентов-филологов (исходный уровень сформированности ключевых академических компетенций) объясняется тем, что содержание и учебно-организационные формы начальной литературоведческой подготовки не обладают необходимой интегративной целостностью, как по диахронной вертикали, так и по синхронной горизонтали. Преемственность между обучением в средней и высшей школе в сфере литературного образования зачастую носит «декларативный характер» [162, с. 143]. Составители учебных программ по «Введению в литературоведение» (в последнем по времени учебном плане этот предмет стал называться «Теория литературы») не уделяют должного внимания наиболее существенным связям с параллельно осваиваемыми курсами «Устного народного творчества» и «Истории древнерусской литературы» [47], [58], [104].

В содержании этих дисциплин явное предпочтение отдается анализу отдельных художественных явлений перед синтезом предоставляемой в распоряжение студентов художественно-эстетической информации.

Недостаточно выявляется ее иерархичность, отсутствует фокусировка на теориях и понятиях, имеющих интегративный характер. Целое во многом сводится к сумме составляющих его частей (такое отношение части и целого в науке называют агрегатным или суммативным). Доминируют т. н. «простые» (Л. Н. Гумилев) способы систематизации историко-литературного материала по векам, по эпохам и т. д.

Отсутствуют четко прописанные «скрепы», с помощью которых выделенные и проанализированные явления, отдельные элементы курса можно было бы свести воедино. Доминирующий историко-хронологический подход не открывает широкого выхода к пониманию эстетической сущности той или иной литературной эпохи, существа изменений в системе исторической поэтики. Неотчетливы основные линии развития древнерусской литературы за семь веков ее существования.

В содержании рассматриваемых учебников недостаточно проработаны проблемы не только внутрипредметной, но и межпредметной интеграции знаний. Здесь мало «сквозных» тем, охватывающих одно явление за несколько веков. Отсутствует перспектива в оценке тех или иных закономерностей исторического развития литературы. Как правило, здесь нет и необходимых теоретико-типологических связей, сопоставлений литературы средневековья с литературой нового времени. Общеобразовательный, культурологический потенциал курса ослабляет также почти полное отсутствие параллелей со смежными видами древнерусского искусства. Т.е. наблюдается излишнее дробление курсов, рассредоточенность учебного материала «на многих вопросах... без акцента на самом важном» [10, с. 94], что, бесспорно, затрудняет его восприятие и усвоение студентами-первокурсниками, формирование и развитие необходимых профессионально важных компетенций будущих учителей.

Во-вторых, в традиционных учебниках приобщение к знаниям и их практическое применение не связываются в единую систему, не заложена структура деятельности студентов, способствующая формированию необходимых студенту-филологу академических компетенций. Отсутствуют задания, способствующие интеграции приобретаемых знаний, формированию обобщенных умений. Учебное познание на лекциях и

практических занятиях скорее идет по пути количественного накопления знаний, чем их качественной трансформации. В традиционной методике целый ряд значимых для саморазвития студентов-первокурсников видов учебной деятельности остается вне внимания преподавателей и практически не контролируется (например, ведение читательских дневников), их относят в разряд второстепенных. Не имеют ныне действующие программы и учебники по дисциплинам литературоведческого цикла и достаточно четкой ориентации на овладение такой стороной технологии педагогического труда, как мастерство слова будущего учителя-филолога, его готовность использовать средства и приемы усиления выразительности речи, повышения эстетического воздействия учебного сообщения.

Таким образом, в результате предварительной диагностики, проведенной на *нулевом* потоке, была выявлена недостаточная подготовленность студентов-первокурсников к обучению на филологическом факультете (то есть низкий уровень сформированности ключевых академических компетенций) и установлены ее общие причины, что позволило определить общую тактику и стратегию дальнейшего проведения экспериментальной работы.

Формирующий эксперимент. На начало эксперимента уровни сформированности ключевых академических компетенций студентов ЭГ и КГ первого и второго потоков оказываются приблизительно одинаковыми (таблица 2.12).

Таблица 2.12. – Исходный уровень сформированности ключевых академических компетенций студентов-филологов ЭГ и КГ (первый и второй потоки, в %)

Уровни	Экспериментальные группы							
	Потоки							
	1 п.	2 п.	1 п.	2 п.	1 п.	2 п.	1 п.	2 п.
Высокий	20,17	21,35	21,27	19,32	6,38	7,63	19,14	18,21
Средний	35,12	39,43	38,30	38,23	40,43	41,09	40,43	42,56
Низкий	44,71	39,22	40,43	42,45	53,19	51,28	40,43	39,23
Уровни	Контрольные группы							
	Потоки							
	1 п.	2 п.	1 п.	2 п.	1 п.	2 п.	1 п.	2 п.

Высокий	18,55	21,38	21,57	19,45	9,80	13,42	21,57	17,8
Средний	37,45	32,43	41,18	42,12	35,28	33,13	43,14	45,08
Низкий	44,00	46,19	37,25	38,43	54,90	53,45	35,29	37,12
Ключевые академические компетенции	УПК		ИФК		МПК		КДК	

Внедрение в учебно-воспитательный процесс авторского методического обеспечения процесса формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации оказало положительное влияние на эффективность данного процесса.

Ответы студентов ЭГ на практических занятиях, коллоквиумах, устном экзамене, во время проведения индивидуальных бесед и т.д., а также их письменные работы после внедрения авторского методического обеспечения отличались большей содержательностью, полнотой и аргументированностью. При анализе художественных текстов участники эксперимента проявляли больше наблюдательности, понимания специфики образности, умения тоньше воспринимать ее, чем их коллеги из КГ. Студенты чаще пытались «мыслить веками», выделять главное, то, что определяет характер той или иной историко-литературной эпохи; охотнее использовали параллели между словом и изображением; ярче проявляли интерес к нешаблонной деятельности как на занятиях в аудитории, так и во внеаудиторное время.

На уровне *учебно-познавательных* компетенций студенты ЭГ:

- глубже и полнее воспринимали русский фольклор и древнерусскую литературу как две взаимосвязанные и дополняющие друг друга художественные системы;
- лучше понимали место и значение данных дисциплин в художественно-эстетическом воспитании школьников;
- отчетливее представляли главное направление историко-художественного развития в эпоху средневековья – от идеализации к типизации;
- воспринимали творения народного гения и произведения средневековых книжников не только как достояние истории, но и в современном социокультурном контексте;
- устанавливали не только внутренние, но и внешние связи курса.

На уровне коммуникативно-деятельностных компетенций студенты приобрели умения обрабатывать полученную информацию, связывать словесно-образную и словесно-понятийную информацию.

Положительная динамика сформированности ключевых академических компетенций выразилась в том, что (таблица 2.13):

– увеличилось число студентов с высоким уровнем сформированности ключевых академических компетенций: по УПК – 33,78% против 20,17; ИФК – 34,78% против 21,27%; по МПК – 30,43% против 6,38%; по КДК – 41,30% против 19,14%;

– увеличилось число студентов, обладающих средним уровнем сформированности ключевых академических компетенций: по УПК – 49,16% против 35,12; по ИФК – 50,22% против 38,30%; по МПК – 50,57% против 40,43%; по КДК – 47,83% против 40,43%.

Таблица 2.13. – Динамика изменений уровня сформированности ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации (в ЭГ до и после эксперимента, в %)

Уровни	До эксперимента							
	Потоки							
	1 п.	2 п.	1 п.	2 п.	1 п.	2 п.	1 п.	2 п.
Высокий	20,17	21,35	21,27	19,32	6,38	7,63	19,14	18,21
Средний	35,12	39,43	38,30	38,23	40,43	41,09	40,43	42,56
Низкий	44,71	39,22	40,43	42,45	53,19	51,28	40,43	39,23
Уровни	После эксперимента							
	Потоки							
	1 п.	2 п.	1 п.	2 п.	1 п.	2 п.	1 п.	2 п.
Высокий	33,78	40,12	34,78	38,39	30,43	31,21	41,30	43,8
Средний	49,16	48,80	50,22	48,36	50,57	52,45	47,83	47,58
Низкий	17,06	11,08	15,00	13,25	19,00	16,34	10,87	8,62
Ключевые академические компетенции	УПК		ИФК		МПК		КДК	

В свою очередь, у студентов КГ знания по изучаемым курсам «Устного народного творчества» и «Истории древнерусской литературы» оказались более отрывочными, разрозненными, не связывались в целостные представления. Речь студентов была более односложной, а

характеристики художественных памятников более однородными и менее выразительными, чем у студентов ЭГ (таблица 2.14):

В сочинениях и устных ответах чаще наблюдался эмпирический пересказ, отсутствие обобщенного синтезированного подхода к рассматриваемым литературным явлениям. Практически отсутствовали «выходы» в смежные виды искусства.

В целом динамика изменений сформированности ключевых академических компетенций у студентов КГ оказалась значительно менее выраженной, чем у студентов ЭГ (таблица 2.15).

МГПУ им. И.П.Шамякина

Таблица 2.14 – Динамика изменений уровня сформированности ключевых академических компетенций студентов-филологов (КГ до и после эксперимента, в %)

Уровни	До эксперимента							
	Потоки							
	1 п.	2 п.	1 п.	2 п.	1 п.	2 п.	1 п.	2 п.
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Высокий	18,55	21,38	21,57	19,45	9,80	13,42	21,57	17,8
Средний	37,45	32,43	41,18	42,12	35,28	33,13	43,14	45,08
Низкий	44,00	46,19	37,25	38,43	54,90	53,45	35,29	37,12
Уровни	После эксперимента							
	Потоки							
	1 п.	2 п.	1 п.	2 п.	1 п.	2 п.	1 п.	2 п.
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Высокий	20,12	24,69	23,53	23,54	11,76	12	23,57	22,65
Средний	38,38	35,15	43,14	44,11	43,14	44,86	45,01	46,83
Низкий	41,50	40,16	33,33	32,35	45,10	43,15	32,42	30,52
Ключевые академические компетенции	УПК		ИФК		МПК		КДК	

Таблица 2.15 – Обобщающая характеристика уровня сформированности ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации (ЭГ и КГ после эксперимента, в %)

Уровни	Экспериментальные группы							
	Потоки							
	1 п.	2 п.	1 п.	2 п.	1 п.	2 п.	1 п.	2 п.
Высокий	33,78	40,12	34,78	38,39	30,43	31,21	41,30	43,8
Средний	49,16	48,80	50,22	48,36	50,57	52,45	47,83	47,58
Низкий	17,06	11,08	15,00	13,25	19,00	16,34	10,87	8,62
Уровни	Контрольные группы							
	Потоки							
	1 п.	2 п.	1 п.	2 п.	1 п.	2 п.	1 п.	2 п.
Высокий	20,12	24,69	23,53	23,54	11,76	12	23,57	22,65
Средний	38,38	35,15	43,14	44,11	43,14	44,86	45,01	46,83
Низкий	41,50	40,16	33,33	32,35	45,10	43,15	32,42	30,52
Ключевые академические компетенции	УПК		ИФК		МПК		КДК	

Результаты формирующего эксперимента были проверены с помощью критерия χ^2 , наиболее часто использующегося в психолого-педагогических исследованиях. Данный критерий позволяет произвести расчет однородности-неоднородности двух независимых экспериментальных выборок, установить наличие (отсутствие) различий между двумя распределениями (контрольными и экспериментальными группами). И тем самым проверить гипотезу об эффективности целенаправленного формирования ключевых академических компетенций у будущих специалистов рассматриваемого профиля.

Расчёт производился по следующей формуле:

$$\chi_{эмн}^2 = \frac{1}{n1 \times n2} \times \sum \frac{(1 \times O_{21} - n2 \times O_{11})^2}{O_{11} + O_{21}}$$

где $n1$ – общее количество студентов КГ (свободной выборки для обсчета);

$n2$ – общее количество студентов ЭГ (свободной выборки для обсчета)

$O_{21, 22, 23}$ – количество студентов ЭГ с низким, средним, высоким уровнями сформированности ключевых академических компетенций;

$O_{11, 12, 13}$ – количество студентов КГ с низким, средним, высоким уровнями сформированности ключевых академических компетенций.

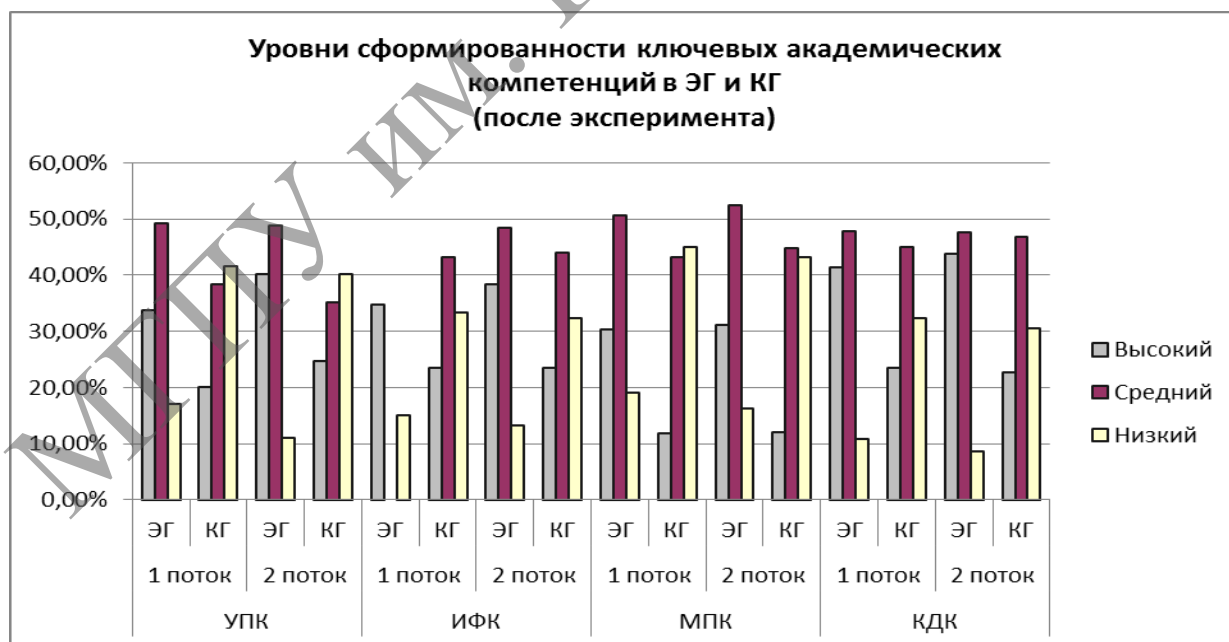


Рисунок 2.3. – Динамика сформированности ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации

По этой формуле цифровой показатель 5,99 является пороговым. Результаты, которые оказываются ниже или выше данного показателя определяют эффективность или неэффективность применяемой методики.

Произведенный расчет свидетельствует о существенных различиях между экспериментальными выборками:

$$\chi^2_{эмп} = \frac{1}{45 \times 45} \times \left[\frac{(45 \times 5 - 45 \times 13)^2}{5 + 13} + \frac{(45 \times 22 - 45 \times 24)^2}{22 + 24} + \frac{(45 \times 18 - 45 \times 8)^2}{18 + 8} \right] = 7,48.$$

Таблица 2.16. – Выборка для расчета с помощью критерия χ^2

Группы	Оценки			Суммы
	<i>низкий</i>	<i>средний</i>	<i>высокий</i>	
КГ (1,2)	O ₁₁ = 13	O ₁₂ = 24	O ₁₃ = 8	45
ЭГ (4,5)	O ₂₁ = 5	O ₂₂ = 22	O ₂₃ = 18	45
Суммы	O ₁₁ + O ₂₁ = 18	O ₁₂ + O ₂₂ = 46	O ₁₃ + O ₂₃ = 36	90

Полученное значение $\chi^2 = 7,48$ оказалось больше показателя 5,99 с достоверностью 95%, что подтвердило эффективность интегрально-модульной методики и методического обеспечения процесса формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации.

Таблица 2.17. – Результаты отсроченного контроля

Группы	Виды контроля									
	<i>Устный опрос</i>		<i>Тестирование</i>		<i>Проверка читательских дневников и проведение коллоквиумов</i>		<i>Учебно-творческие работы</i>		<i>Проверка конспектов лекций</i>	
Потоки	<i>1п.</i>	<i>2п.</i>	<i>1п.</i>	<i>2п.</i>	<i>1п.</i>	<i>2п.</i>	<i>1п.</i>	<i>2п.</i>	<i>1п.</i>	<i>2п.</i>
Сводный показатель КГ	6,4	6,5	6,1	6,3	6,0	6,3	6,3	6,5	6,4	6,3

Продолжение таблицы 2.17.

Сводный показатель ЭГ	8,4	8,6	7,6	7,8	8,3	8,5	8,5	8,8	8,4	8,8
% успешности обучения студентов в ЭГ по сравнению с КГ	76	79	80	85	72	75	74	78	76	80

Отсроченный контроль. С целью повышения объективности и достоверности результатов эксперимента на четвертом курсе каждого из основных потоков в зимне-весенние семестры по уже отработанной схеме было проведено дополнительное диагностическое исследование. Полученные результаты подтвердили более высокий уровень сформированности ключевых академических компетенций у студентов ЭГ по сравнению со студентами КГ (таблица 2.17). По разным видам контроля процент успешности обучения составил от 72% до 85%.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основные научные результаты

1. Проведенный анализ исследований в области компетентностного подхода в условиях модернизации высшей школы позволил выявить **концептуальные основания** формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации: а) интегративную целостность компетентностного обучения (теории – интегрального синтеза, профессионализации; подходы – компетентностный, деятельностный, интегративный); б) детерминирующие факторы формирования ключевых академических компетенций: *синкретичный фактор* выделен в связи со спецификой профессии будущего учителя-филолога, осваиваемых им предметных областей и учитывает взаимосвязь литературного образования с теорией и методологией эстетического образования (эмоциональная восприимчивость, художественная образность, художественная коммуникация и др.); *социокультурный (онтологический) фактор* позволяет обратить внимание на возрастающие требования к современному учителю-филологу в образовательных учреждениях и определить на их основе параметрические требования к подготовке студента-филолога на этапе ранней профессионализации; *антропологический фактор* выявлен на основе целостного подхода к личности студента-филолога как биосоциальной структуры, что позволяет в формировании ключевых академических компетенций будущего учителя-филолога проектировать образовательное пространство сообразно природе человека; *профессионально-педагогический фактор* выделен с учетом модели современного учителя-филолога общеобразовательной школы, включающей в себя не только научное мировоззрение, высокий уровень общей культуры, профессионализм, оценочно-аналитические умения, но и знание психологии восприятия литературного текста, основных законов коммуникативистики и др.; *учебно-процессуальный (технологический), или «фактор первокурсника»* направлен на обеспечение оптимальной организации педагогического процесса вуза в единую систему на основании преемственности, взаимосвязей и взаимодействия содержания и педагогического инструментария при переходе студентов-филологов из общеобразовательной школы в систему высшего образования; *системно-организационный, или фактор целостного научно-методического обеспечения профессионального обучения*, выделен в связи с повышением роли принципа интегративной целостности при разработке методического обеспечения процесса формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации; в) принципы формирования ключевых академических компетенций: *комплексности* – комплексного включения студентов в

различные виды учебной деятельности (аналитико-синтетическую, коммуникативно-речевую и материально-предметную), коррелирующих с разработанными ранее ключевыми академическими компетенциями, *профессионально-ценностных ориентаций*, связанный с актуализацией духовно-нравственных ценностей студентов-филологов, *ведущего компонента*, т. е. нацеленности на прочное овладение основными идеями, понятиями и внутренними связями соответствующего.

2. Определена **система ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации**: учебно-познавательные компетенции (УПК) связаны с познавательной деятельностью студентов-филологов, опытом самостоятельного приобретения новой информации, продуцирования и воплощения идей, освоения новой деятельности; коммуникативно-деятельностные компетенции (КДК) направлены на развитие культуры устной и письменной речи, формирование умений ее оформления в виде современных коммуникативных продуктов, умений анализировать и синтезировать знания в литературоведческой области, навыков работы с различной информацией, передачи текста в соответствующей эстетико-содержательной форме; историко-функциональные компетенции (ИФК) определяют умения соотносить конкретно-исторические явления в содержании литературного текста с логическим и общечеловеческим, различать исторические формы и типы сознания, интерпретировать литературные произведения в наиболее актуальном для современного школьника плане, проектировать и решать на этой основе актуальные литературные задачи, воспринимать литературное произведение как систему; метасистемные (междисциплинарные) компетенции (МСК) направлены на формирование умений группировать и классифицировать объекты на основе определенных признаков, выделять и устанавливать внутри- и междисциплинарные связи между изучаемыми явлениями и процессами, синтезировать необходимые знания и умения внутри-, междисциплинарного (междиклового) характера, в том числе, в ситуациях высокой степени неопределенности, профессиональной инноватики.

3. Разработана **интегрально-модульная методика поэтапного формирования ключевых академических компетенций будущих учителей-филологов на этапе ранней профессионализации**, включающая: а) *операциональный механизм разноуровневой интеграции* как механизм, соответствующий целям современного профессионального образования, направленный на преодоление предметной замкнутости, обеспечение мотивированного включения обучаемых в сознательное освоение содержания обучения и активное овладение ими способами учебно-профессиональной деятельности, реализующийся в компонентах методики: *мотивационно-целевом* – выстраивание системы образовательных целей,

основной из которых является формирование положительной мотивации к обучению; *содержательном* – корректировка содержания литературоведческой подготовки на основе интегративного подхода; *организационно-деятельностном* – корректировка структуры, форм предъявления и способов усвоения учебной информации на основе интегративно-модульного подхода; *результативно-оценочном* – мониторинг и оценка способности и готовности студентов применять интегральные знания и умения в учебно-профессиональных ситуациях; б) *этапы*: *адаптивный* – предполагает проектирование целей-результатов компетентностного филологического образования, мотивационно-потребностной перспективы формирования ключевых академических компетенций; *основной* – обеспечивает овладение основным объемом интегративных понятий, способов успешной учебно-профессиональной деятельности; *интегральный* – позволяет выявить опыт учебно-профессиональной деятельности, профессионально-ценностные установки будущих учителей-филологов; в) *интегрированные модули*: *вводный* – проектирование и моделирование комплекса интегральных понятий и интеллектуально-коммуникативных умений, обсуждение и выстраивание стратегии совместной учебно-профессиональной деятельности; *основной* – овладение стратегиями успешной литературной, филологической, филолого-педагогической деятельности; *завершающий* – реализация стратегий и механизмов учебно-профессиональной деятельности в образовательной практике и их мониторинг, определение профессиональных приоритетов и перспектив; г) *интерактивные методы обучения* – методы активной педагогики, методы педагогики искусства; методы интерактивного взаимодействия, педагогические мастерские, научно-исследовательские лаборатории; элементы проектного обучения и др.; д) *интерактивные формы обучения* – лекции (аналитическое чтение, визуализация, дискуссия, пресс-конференция и др.), интегративный спецсеминар, контролируемая самостоятельная работа, экспресс-коллоквиум на знание художественных текстов; е) *систему интегративных понятий*, объединяющую содержание, структуру и характеристики нескольких смежных дисциплин.

4. Разработано методическое обеспечение процесса формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации: а) *авторская программа учебной дисциплины «Устное народное поэтическое творчество»* предлагает обобщенную характеристику фольклору как целостной системе, раскрывает ведущие особенности народной этики и эстетики (поэтики), учитывает интегративные связи на внутри-, междисциплинарном (межцикловом) уровнях, связывающих курс фольклора с историей русской литературы и культуры; б) *авторская*

программа учебной дисциплины «История древнерусской литературы» дает обобщенную характеристику древнерусской литературы как целостной и динамически развивающейся художественно-эстетической системы, средствами интегративных понятий и заданий представляет древнерусский период литературы в широкой исторической перспективе, что позволяет студентам осмыслить и зафиксировать ее преемственную связь с русской литературой последующих веков; в) авторская программа интегративного спецсеминара «Взаимосвязь слова и изображения в литературе и искусстве Древней Руси» направлена на совершенствование у студентов-филологов умений и навыков в создании новых творческих продуктов, овладение инструментарием системного и сравнительного анализа-синтеза взаимосвязей слова и изображения в литературе и искусстве Древней Руси на основе их комплексного изучения; г) комплекс интегративных курсовых работ, в котором, на основе проблемно-тематических связей (фольклор – древнерусская литература, фольклор – смежные виды искусства, древнерусская литература – смежные виды искусства, образовательный потенциал устного народного творчества, образовательный потенциал древнерусской литературы и др.), студенты не только закрепляют полученные ранее знания и умения, но и выходят на новый творческий уровень в создании самостоятельных интеллектуально-коммуникативных продуктов; д) комплекс диагностико-обучающих средств, включающий папку первокурсника (памятка по конспектированию лекций, критерии оценивания устных сообщений и т.д.), интерактивный ЭУМК (медиаотека – игровые/неигровые кинофильмы, интерактивные презентации, мультимедийные образовательные проекты; система электронного тестирования), интерактивный читательский дневник.

5. Результативность разработанных автором исследования методики и методического обеспечения процесса формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации подтверждена качественными и количественными показателями. Разница в уровнях сформированности ключевых академических компетенций на конец эксперимента у студентов ЭГ по сравнению с их коллегами из КГ составила 10–20 %: по УПК – 33,78% против 20,12%; по МПК – 50,57% против 43,14%; по КДК – 47,83% против 25,01%; на *низком* по УПК – 19,06% против 41,50%; по ИФК – 15,00% против 33,33%; по МПК – 19,00% против 45,10%; по КДК – 10,87% против 32,42%. Достоверность результатов подтверждена с помощью методов математической статистики.

Таким образом, полученные теоретические и эмпирические результаты исследования позволяют утверждать, что цель научной работы,

закрывающаяся в научно-теоретическом обосновании и методическом обеспечении процесса формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации, достигнута.

МГПУ им. И.П.Шамьякина

Рекомендации по практическому использованию результатов

Материалы исследования могут быть использованы при разработке новых концептуальных методических и программных документов, включаться в содержание основной профессиональной подготовки в педагогических вузах, в систему дополнительного образования взрослых.

Полученные выводы и рекомендации можно использовать при разработке учебно-методических комплексов, спецсеминаров, тематики курсовых и дипломных проектов для студентов-филологов (4 акта внедрения).

Перспективой исследования может стать разработка диагностического инструментария по изучению других групп компетенций будущих учителей-филологов (социально-личностных, профессиональных), разработка методических рекомендаций по организации учебно-методической и научно-исследовательской деятельности студентов-филологов на последующих этапах профессиональной подготовки.

МГПУ им. И.П.Шамурдина

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Список использованных источников

1. Алиев, С. Н. Спецсеминар – важное средство формирования профессиональной компетентности будущих учителей / С. Н. Алиев // Иностр. яз. в шк. – 2008. – № 2. – С. 59–65.
2. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
3. Андреев, В. И. Деловая риторика : практ. курс для творч. саморазвития, делового общения, полем. и оратор. мастерства / В. И. Андреев. – Казань : Казан. гос. ун-т, 1993. – 252 с.
4. Аникин, В. П. Русское устное народное творчество : учебник / В. П. Аникин. – М. : Высш. шк., 2001. – 726 с.
5. Анисимов, В. И. Интегративные основы моделирования содержания литературного образования в педагогическом вузе / В. И. Анисимов. – Минск : Нац. ин-т образования, 1999. – 240 с.
6. Анисимов, В. И. Интегративные основы приобщения школьников к художественной культуре : пособие по спецкурсу для студентов-филологов / В. И. Анисимов. – 2-е изд. – Мозырь : Белый ветер, 1996. – 153 с.
7. Аркин, И. И. Знания или способности: к разработке стандартов литературного образования / И. И. Аркин // Лит. в шк. – 1995. – № 3. – С. 56–64.
8. Артамонова, Е. И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е. И. Артамонова ; Моск. гос. пед. ун-т. – М., 2000. – 39 с.
9. Бабанский, Ю. К. О специфике исследования проблем оптимизации процесса обучения / Ю. К. Бабанский // Совет. педагогика. – 1980. – № 12. – С. 90–106.
10. Бабанский, Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
11. Батышев, С. Я. Блочно-модульное обучение / С. Я. Батышев. – М. : [б. и.], 1997. – 255 с.
12. Белозерцев, Е. П. Подготовка учителя в условиях перестройки / Е. П. Белозерцев. – М. : Педагогика, 1989. – 155 с.

13. Беляева, А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / А. П. Беляева ; Рос. акад. образования, Ин-т проф.-техн. образования. – СПб. : Радом, 1997. – 226 с.
14. Бершадский, М. Е. Дидактические и методические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М. : Пед. поиск, 2003. – 256 с.
15. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 191 с.
16. Блинов, В. М. Эффективность обучения: методологический анализ определения этой категории в дидактике / В. М. Блинов. – М. : Педагогика, 1976. – 196 с.
17. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. / П. П. Блонский ; Акад. пед. наук СССР ; [сост. и авт. вступ. ст. М. Г. Данильченко, А. А. Никольская] ; под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 2. – 399 с.
18. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 317 с.
19. Бондарева, Е. В. Формирование профессиональной компетентности в условиях модернизации системы профессионального образования / Е. В. Бондарева // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / Акад. повышения квалификации и проф. переподгот. работников образования, Челяб. ин-т переподгот. и повышения квалификации работников образования. – Челябинск, 2002. – С. 179–182.
20. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов : Ростов. пед. ун-т, 2000. – 352 с.
21. Боров, Ю. Эстетика / Ю. Боров. – 4-е изд., доп. – М. : Политиздат, 1988. – 496 с.
22. Боровская, Н. Е. Китайская модель образования в азиатском контексте / Н. Е. Боровская // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 86–96.
23. Браже, Т. Г. Речевая культура педагога как междисциплинарная проблема / Т. Г. Браже // Актуальные проблемы современного образования : учеб.-метод. пособие для учителей / С.-Петербур. ун-т пед. мастерства ; ред.: В. Г. Воронцова, С. В. Алексеев. – СПб., 2002. – С. 197–213.

24. Брякова, И. Е. Интегративная роль спецсеминара-практикума «Методика развития творческих способностей учеников» / И. Е. Брякова // Гуманистические основы технологий обучения взрослых в различных образовательных системах : материалы конф. Ин-та образования взрослых Рос. акад. наук, Санкт-Петербург, 12–14 окт. 1999 г. / сост.: Л. Л. Горбунова [и др.] ; под ред. А. Е. Марона. – СПб., 1999. – С. 123–126.
25. Брякова, И. Е. Методика развития творческих способностей учащихся: спецсеминар-практикум : учеб.-метод. пособие / И. Е. Брякова. – Оренбург : Оренб. гос. пед. ун-т, 2005. – 128 с.
26. Буйко, Т. Н. Обеспечение качества образования в высшей школе: организационно-управленческий аспект / Т. Н. Буйко, В. А. Капранова. – Минск : Нац. ин-т образования, 2000. – 62 с.
27. Булахов, М. Г. «Слово о полку Игореве» в литературе, искусстве, науке : крат. энцикл. слов. / М. Г. Булахов. – Минск : Университетское, 1989. – 245 с.
28. Буткевич, В. В. Гражданское воспитание детей и учащейся молодежи : пособие для рук. учреждений образования, педагогов, кл. рук. и студентов / В. В. Буткевич. – Минск : Нац. ин-т образования, 2007. – 279 с.
29. Вартанов, А. Н. Образы литературы в графике и кино / А. Н. Вартанов ; Акад. наук СССР, Ин-т истории искусств. – М. : АН СССР, 1961. – 312 с.
30. Васина-Гроссман, В. А. Музыка и поэтическое слово : [в 3 ч.] / В. А. Васина-Гроссман ; Ин-т истории искусств М-ва культуры СССР. – М. : Музыка, 1972–1978. – Ч. 1 : Ритмика. – 1972. – 150 с.
31. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
32. Вербицкий, А. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2000. – 200 с.
33. Вербицкий, А. А. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании / А. А. Вербицкий, О. Б. Ермакова // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 12–18.
34. Веселова, Т. С. Изучение фольклора в школе как методическая проблема (IV–VII классы общеобразовательной школы) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. С. Веселова ; Ленингр. гос. пед. ин-т. – Л., 1974. – 17 с.
35. Ветохин, С. С. Мониторинг как средство повышения качества

образовательных систем / С. С. Ветохин // Управление качеством образования: теория и практика : [сб. ст. / А. Г. Архипенко и др.] ; под ред.: А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – 2-е изд. – Минск, 2009. – С. 309–334.

36. Взаимодействие древнерусской литературы и изобразительного искусства : [сб. ст.] / отв. ред. Д. С. Лихачев. – Л. : Наука, Ленингр. отд-ние, 1985. – 543 с. – (Труды Отделения древнерусской литературы / Акад. наук СССР, Ин-т рус. лит. ; Т. 38.

37. Виненко, В. Г. Построение современного непрерывного образования педагога: системно-синергетический подход / В. Г. Виненко. – Саратов : Сарат. гос. ун-т, 1999. – 244 с.

38. Воровщиков, С. Г. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: управленческий аспект / С. Г. Воровщиков, М. М. Новожилова. – 3-е изд. – М. : Высш. шк., 2007. – 352 с.

39. Воскресенский, В. И. Практика совершенствования систем управления качеством университетского образования / В. И. Воскресенский // Управление качеством образования: теория и практика : [сб. ст. / А. Г. Архипенко и др.] ; под ред.: А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – 2-е изд. – Минск, 2009. – С. 334–356.

40. Выготский, Л. С. Мышление и речь : избр. психол. исслед. / Л. С. Выготский. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 520 с.

41. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 480 с.

42. Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин = Вышэйшая адукацыя. Першая ступень. Цыкл сацыяльна-гуманітарных дысцыплін : РД РБ 02100.5.227–2006 : [утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 01.09.2006 г., № 89]. – Введ. 01.09.2006. – Минск : М-во образования Респ. Беларусь, 2006. – IV, 26 с. – (Образовательный стандарт).

43. Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин = Вышэйшая адукацыя. Першая ступень. Цыкл сацыяльна-гуманітарных дысцыплін : РД РБ 02100.5.227/2006 : [утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 01.09.2006 г., № 89]. – Введ. 01.09.2006 – (Образовательный стандарт) // Республиканский институт высшей школы [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа : nihe.niks.by. – Дата доступа : 27.12.2006.

44. Гинецинский, В. И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии / В. И. Гинецинский. – Л. : Ленинград. гос. ун-т, 1989. – 142 с.

45. Гороховатская, Н. В. Оценка качества в образовании: цель или средство? / Н. В. Гороховатская // Контроль качества и оценка в образовании : материалы Междунар. конф. / Брит. Совет, Рос. гос. пед. ун-т, Междунар. центр образоват. инноваций ; редкол.: Г. А. Бордовский [и др.]. – СПб., 1998. – С. 133–137.

46. Горшков, А. И. Теория и история русского литературного языка : учеб. пособие / А. И. Горшков. – М. : Высш. шк., 1984. – 319 с.

47. Гудзий, Н. К. История древней русской литературы / Н. К. Гудзий. – 5-е изд., перераб. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во, 1953. – 487 с.

48. Гулякин, А. В. Методика организации и проведения спецсеминара по формированию умений студентов в обучении грамматическому аспекту иноязычного общения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. В. Гулякин. – М., 2001. – 266 л.

49. Гуманистические основы технологий обучения взрослых в различных образовательных системах : материалы конф. Ин-та образования взрослых Рос. акад. наук, Санкт-Петербург, 12–14 окт. 1999 г. / сост.: Л. Л. Горбунова [и др.] ; под ред. А. Е. Марона. – СПб. : ИОВ РАО, 1999. – 327 с.

50. Гуральник, У. А. Русская литература и советское кино: экранизация классической прозы как литературоведческая проблема / У. А. Гуральник ; Акад. наук СССР, Ин-т мировой лит. – М. : Наука, 1968. – 431 с.

51. Гутник, И. Ю. Педагогическая диагностика образованности школьников / И. Ю. Гутник. – СПб. : Рос. гос. пед. ун-т, 2000. – 157 с.

52. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов ; Психол. ин-т Рос. акад. образования. – 2-е изд. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 480 с.

53. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.

54. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов ; Рос. акад. образования, Психол. ин-т, Междунар. ассоц. «Развивающее обучение». – М. : ИНТОР, 1996. – 542 с.

55. Демиденко, Е. Изучение фольклора в среднем звене: лекции / Е. Демиденко // Литература. – 2005. – 1 сент. – С. 52–57 ; 16 сент. – С. 51–56 ; 1 окт. – С. 34–40 ; 16 окт. – С. 33–40 ; 1 нояб. – С. 32–39 ; 16 нояб. –

С. 35–40 ; 1 дек. – С. 35–40 ; 16 дек. – С. 27–33.

56. Дмитриева, Н. А. Изображение и слово / Н. А. Дмитриева ; Ин-т истории искусств М-ва культуры СССР. – М. : Искусство, 1962. – 314 с.

57. Долженко, О. В. Современные методы и технологии обучения в техническом вузе / О. В. Долженко, В. Л. Шатуновский. – М. : Высш. шк., 1990. – 190 с.

58. Древнерусская литература XI–XVII вв. : учеб. пособие для студентов вузов / Л. А. Ольшевская [и др.] ; под ред. В. И. Коровина. – М. : Владос, 2003. – 448 с.

59. Дружилов, С. А. Обучение и стадии профессиональной компетентности / С. А. Дружилов // Непрерывное образование как условие развития творческой личности : материалы Фестиваля пед. творчества, Новокузнецк, 28–29 авг. 2000 г. / Ин-т повышения квалификации ; редкол.: В. М. Артюхов [и др.]. – Новокузнецк, 2001. – С. 32–33.

60. Ефремова, Н. Ф. Независимое оценивание учебных достижений как инструмент формирования компетенций обучающихся / Н. Ф. Ефремова, Е. Ф. Корсунова // Педагогика. – 2009. – № 7. – С. 57–62.

61. Жук, А. И. Качество в системе приоритетов государственной образовательной политики в Республике Беларусь / А. И. Жук // Управление качеством образования: теория и практика : [сб. ст. / А. Г. Архипенко и др.] ; под ред.: А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – 2-е изд. – Минск, 2009. – С. 15–31.

62. Жук, О. Л. Качество педагогической подготовки в классическом университете в контексте современного менеджмента качества образования / О. Л. Жук // Управление качеством образования: теория и практика : [сб. ст. / А. Г. Архипенко и др.] ; под ред.: А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – 2-е изд. – Минск, 2009. – С. 446–467.

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

64. Жук, О. Л. Компетентностный подход в стандартах высшего образования по циклу социально-гуманитарных дисциплин / О. Л. Жук // Научно-методические инновации в высшей школе : [сб. ст.] / Респ. ин-т высш. шк. ; под общ. ред. А. В. Макарова. – Минск, 2008. – С. 28–38.

65. Жук, О. Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода : учеб. пособие / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко ; под общ. ред. О. Л. Жука. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2007. – 192 с.

66. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2009. – 336 с.
67. Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности : [сб. ст.] / Моск. гос. ун-т ; под ред.: П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. – М. : МГУ, 1968. – 238 с.
68. Запрудский, Н. И. Моделирование и проектирование авторских дидактических систем : пособие для учителя / Н. И. Запрудский. – Минск : Сэр-Вит, 2008. – 336 с.
69. Зверев, И. Д. Формирование системы знаний в процессе обучения и воспитания / И. Д. Зверев // Совет. педагогика. – 1983. – № 2. – С. 71–84.
70. Зенченко, С. А. Методологии анализа и разработки систем управления качеством учреждения образования / С. А. Зенченко, С. Н. Мальченко // Управление качеством образования: теория и практика : [сб. ст. / А. Г. Архипенко и др.] ; под ред.: А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – 2-е изд. – Минск, 2009. – С. 246–258.
71. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–39.
72. Знать и любить литературу (Стенограмма совещания в МГУ) // Вопр. лит. – 1963. – № 1. – С. 159–182.
73. Зорина, Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников / Л. Я. Зорина. – М. : Педагогика, 1978. – 128 с.
74. Зубра, А. С. Культура умственного труда старшеклассника : пособие для педагогов / А. С. Зубра. – Минск : Универсітэцкае, 2000. – 224 с.
75. Зубрежка вместо знаний / Б. Грозовский [и др.] // Ведомости [Электронный ресурс]. – 2007. – 30 нояб. – Режим доступа : <http://www.vedomosti.ru/newspaper/article.shtml?2007/11/30/137124>. – Дата доступа : 15.10.2010.
76. Ильин, Е. Н. Искусство общения / Е. Н. Ильин // Педагогический поиск : [сборник] / сост. И. Н. Баженова. – М., 1987. – С. 205–271.
77. Ильин, Е. Н. Путь к ученику: раздумья учителя-словесника : кн. для учителя : из опыта работы / Е. Н. Ильин. – М. : Просвещение, 1988. – 220 с.

78. Ильясов, И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М. : Моск. гос. ун-т, 1986. – 200 с.

79. Ильясов, И. И. Формирование у студентов навыков учебной работы / И. И. Ильясов, О. Е. Мальская, И. Л. Можаровский // Вопросы повышения качества подготовки специалистов : сб. науч. тр. / Науч.-исслед. ин-т проблем высш. шк. ; редкол.: А. Я. Савельев (отв. ред.) [и др.]. – М., 1984. – С. 85–94.

80. Иоффе, А. Ф. О преподавании физики в высшей технической школе / А. Ф. Иоффе // Вестн. высш. шк. – 1951. – № 10. – С. 17–18.

81. Каган, М. С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.

82. Кадол, Ф. В. О достоинстве и чести (из бесед о нравственности) / Ф. В. Кадол // Открытая шк. – 1998. – № 4. – С. 28–33.

83. Капская, А. И. Формирование готовности студентов педвуза к исполнительской речевой деятельности в системе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. И. Капская ; Киев. гос. пед. ин-т. – Киев, 1989. – 37 с.

84. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / И. Я. Лернер [и др.] ; под ред.: М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. – М. : Педагогика, 1978. – 208 с.

85. Кедров, Б. М. О марксистской истории естествознания / Б. М. Кедров. – М. : Знание, 1968. – 48 с.

86. Кириллов, В. К. Методологическая культура учителя, ее формирование в учебном процессе педвуза / В. К. Кириллов // Новые исследования в педагогических науках : [сб. ст.] / отв. ред. М. Н. Скаткин ; Акад. пед. наук СССР. – М., 1991. – Вып. 1 / сост.: И. К. Журавлев, В. С. Шубинский. – С. 75–78.

87. Классика и современность: проблемы советской режиссуры 60–70-х гг. : [сборник] / Акад. наук СССР, Всесоюз. науч.-исслед. ин-т искусствознания М-ва культуры СССР ; отв. ред. А. М. Смелянский. – М. : Наука, 1987. – 368 с.

88. Ковалевская, Е. Г. История русского литературного языка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Е. Г. Ковалевская. – М. : Просвещение, 1978. – 384 с.

89. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский ; под ред. А. А. Красновского. – М. : Учпедгиз, 1955. – 651 с.

90. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: теория, методология, технологии : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 11–12 нояб. 2008 г. / Столич. финансово-гуманитар. акад. ; редкол.: В. В. Грачев [и др.]. – М. : СФГА, 2008. – 416 с.

91. Компетентностный подход в педагогическом образовании / [В. А. Козырев и др.] ; под ред.: В. А. Козырева, Н. Ф. Родионовой. – СПб. : Рос. гос. пед. ун-т, 2004. – 392 с.

92. Комплексное изучение художественного творчества. Краткая библиография. 1963–1977 : [сост. библиогр. Н. Т. Ашимбаева] // Взаимодействие и синтез искусств : [сборник] / Акад. наук СССР, Науч. совет по истории мировой культуры ; редкол.: Д. Д. Благой [и др.]. – Л., 1978. – С. 255–265.

93. Концептуальная модель и макет образовательного стандарта высшего образования стран СНГ : информ.-метод. изд. / Совет по сотрудничеству в обл. образования государств – участников СНГ. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 18 с.

94. Кошель, Н. Н. Концептуально-теоретические положения проектирования систем управления качеством образования / Н. Н. Кошель, С. Б. Савелова // Управление качеством образования: теория и практика : [сб. ст. / А. Г. Архипенко и др.] ; под ред.: А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – 2-е изд. – Минск, 2009. – С. 214–246.

95. Кошель, Н. Н. Развитие систем качества последиplomного педагогического образования / Н. Н. Кошель // Управление качеством образования: теория и практика : [сб. ст. / А. Г. Архипенко и др.] ; под ред.: А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – 2-е изд. – Минск, 2009. – С. 468–503.

96. Кравцов, Н. И. Русское устное народное творчество : учеб. пособие для филол. фак. ун-тов / Н. И. Кравцов, С. Г. Лазутин. – М. : Высш. шк., 1977. – 375 с.

97. Краснов, Ю. Э. Национальная доктрина развития образования как системообразующий элемент стратегической безопасности страны в XXI в. / Ю. Э. Краснов // Управление качеством образования: теория и практика : [сб. ст. / А. Г. Архипенко и др.] ; под ред.: А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – 2-е изд. – Минск, 2009. – С. 50–71.

98. Крупник, С. А. Технология образования / С. А. Крупник // Академия последиplomного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.academy.edu.by/details/personnels/krupnik/articles/theory3.html>. – Дата доступа : 20.10.2010.

99. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Нар. образование, 2000. – 269 с.

100. Ксензова, Г. Ю. Перспективные школьные технологии : учеб.-метод. пособие / Г. Ю. Ксензова. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 224 с.

101. Кузьмин, В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса / В. П. Кузьмин. – 3-е изд., доп. – М. : Политиздат, 1986. – 399 с.

102. Кулько, В. А. Формирование у учащихся умений учиться : пособие для учителей / В. А. Кулько, Т. Д. Цехмистрова. – М. : Просвещение, 1983. – 80 с.

103. Кумушкулов, А. М. Совершенствование подготовки к профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов-психологов в высшей школе / А. М. Кумушкулов. – Магнитогорск : Магнитогор. гос. ун-т, 2007. – 153 с.

104. Кусков, В. В. История древнерусской литературы : учеб. для студентов вузов / В. В. Кусков. – 7-е изд. – М. : Высш. шк., 2002. – 336 с.

105. Ладыженская, Т. А. Общеучебные умения и речевая деятельность школьников / Т. А. Ладыженская // Совет. педагогика. – 1981. – № 8. – С. 85–91.

106. Леднёв, В. С. Содержание образования : учеб. пособие / В. С. Леднёв. – М. : Высш. шк., 1989. – 360 с.

107. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

108. Леонтьев, А. Н. О формировании способностей / А. Н. Леонтьев // Вопр. психологии. – 1960. – № 1. – С. 40–41.

109. Лихачев, Д. С. Заметки о русском / Д. С. Лихачев. – М. : Совет. Россия, 1981. – 71 с.

110. Лихачев, Д. С. Историческая поэтика русской литературы: смех как мировоззрение и другие работы / Д. С. Лихачев. – СПб. : Алетейя, 2001. – 566 с.

111. Лихачев, Д. С. Поэтика древнерусской литературы / Д. С. Лихачев. – 3-е изд., доп. – М. : Наука, 1979. – 360 с.

112. Личностные достижения учащихся [Электронный ресурс] / Н. К. Зотова [и др.] ; Оренбург. ин-т повышения квалификации работников образования. – Режим доступа : http://bank.orenipk.ru/Text/t0_312.htm. – Дата доступа : 12.12.07.

113. Лобанов, А. П. Профильное образование психологов в контексте компетентностного подхода / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова, Н. В. Карлионова // Научно-методические инновации в высшей школе :

[сб. ст.] / Респ. ин-т высш. шк. ; под общ. ред. А. В. Макарова. – Минск, 2008. – С. 55–63.

114. Лобанов, А. П. Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий / А. П. Лобанов. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2005. – 107 с.

115. Ломинадзе, С. Смысл и целостность (об анализе поэтического произведения) / С. Ломинадзе // Вопр. лит. – 1979. – № 8. – С. 135–157.

116. Лотман, Ю. М. Анализ поэтического текста. Структура стиха : [пособие для студентов] / Ю. М. Лотман. – Л. : Просвещение, 1972. – 271 с.

117. Луначарский, А. В. О воспитании и образовании : [сборник] / А. В. Луначарский ; под ред. А. М. Арсеньева ; Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1976. – 635 с.

118. Майнин, Е. А. Опыты литературного анализа / Е. А. Майнин. – М. : Просвещение, 1972. – 207 с.

119. Макаров, А. В. Проектирование стандартов высшего образования нового поколения: компетентностный подход / А. В. Макаров // Научно-методические инновации в высшей школе : [сб. ст.] / Респ. ин-т высш. шк. ; под общ. ред. А. В. Макарова. – Минск, 2008. – С. 11–28.

120. Малиновский, А. В. Комплексный подход к управлению качеством образования и воспитания / А. В. Малиновский, С. Б. Савелова // Управление качеством образования: теория и практика : [сб. ст. / А. Г. Архипенко и др.] ; под ред.: А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – 2-е изд. – Минск, 2009. – С. 145–175.

121. Маслова, Н. В. Ноосферное образование: Научные основы. Концепция. Методология, технология / Н. В. Маслова ; Рос. акад. естеств. наук. – М. : Ин-т холодинамики, 2002. – 339 с.

122. Мацкевич, В. В. Об образовании: полемические этюды / В. В. Мацкевич ; науч. ред. С. А. Мацкевич. – Минск : Змицер Колас, 2008. – 288 с.

123. Мирецкая, Н. В. Сопряжение: комплексная работа по эстетическому воспитанию в школе : кн. для учителя: из опыта работы / Н. В. Мирецкая. – М. : Просвещение, 1989. – 206 с.

124. Мирзаянова, Л. Ф. Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности: кризисы, способы упреждения и смягчения / Л. Ф. Мирзаянова ; науч. ред. Т. М. Савельева. – Минск : Беларус. навука, 2003. – 271 с.

125. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / Е. Э. Смирнова [и др.] ; под ред. Е. Э. Смирновой. – Л. : Ленингр. гос. ун-т, 1984. – 177 с.

126. Модернизация общего образования: оценка образовательных результатов : кн. для учителя / под ред.: В. В. Лаптева, А. П. Тряпицыной. – СПб. : СОЮЗ, 2002. – 112 с.

127. Модульная технология обучения / О. П. Микуляк [и др.]. – Донецк : Юго-Восток, 2002. – 246 с.

128. Моисеев, Н. Н. Алгоритмы развития / Н. Н. Моисеев. – М. : Наука, 1987. – 302 с.

129. Мошкина, А. В. Качество профессиональной подготовки социального педагога / А. В. Мошкина // Пед. образование и наука. – 2009. – № 2. – С. 4–11.

130. Мушинская, Т. Ф. Интеграция литературы и других учебных дисциплин на старшей ступени обучения / Т. Ф. Мушинская // Весн. адукацыі. – 2005. – № 4. – С. 23–24.

131. Научно-методические инновации в высшей школе : [сб. ст.] / Респ. ин-т высш. шк. ; под общ. ред. А. В. Макарова. – Минск : РИВШ, 2008. – 186 с.

132. Неменский, Б. М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания : кн. для учителя / Б. М. Неменский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1987. – 255 с.

133. О межпредметных связях в формировании навыков анализа художественных произведений при подготовке учителя литературы : метод. рекомендации / М-во просвещения СССР, М-во просвещения РСФСР. – М. : [б. и.], 1984. – 14 с.

134. Образование: сокрытое сокровище : докл. Междунар. комис. по образованию для XXI в., представл. ЮНЕСКО: основ. положения / Ж. Делор [и др.]. – Париж : ЮНЕСКО, 1996. – 53 с.

135. Обухова, Л. Ф. Этапы развития детского мышления: формирование элементов научного мышления у ребенка / Л. Ф. Обухова. – М. : Моск. гос. ун-т, 1972. – 152 с.

136. Одинцова, С. М. Анализ фильма как один из факторов совершенствования профессиональной подготовки студентов-филологов педагогического института : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. М. Одинцова ; Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1981. – 16 с.

137. Ожегов, С. И. Словарь русского языка : ок. 57 000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 15-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1984. – 816 с.

138. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA–2000 / Г. С. Ковалева [и др.] // Шк. технологии. – 2003. – № 5. – С. 85–96.

139. Оценка образовательных результатов в условиях модернизации образования : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. А. Н. Саврасова ; Мурман. гос. пед. ун-т. – Мурманск : МГПУ, 2008. – 168 с.

140. Пальчевский, Б. В. Учебный цикл как дидактическая инновация процесса обучения в техникумах / Б. В. Пальчевский, Л. С. Фридман // Педагогика высшей и средней специальной школы : межведомств. сб. / Белорус. гос. ун-т ; гл. ред. М. У. Пискунов. – Минск, 1990. – С. 93–102.

141. Панов, С. В. Типовая учебная программа нового поколения по истории Беларуси: традиции и новации / С. В. Панов // Научно-методические инновации в высшей школе : [сб. ст.] / Респ. ин-т высш. шк. ; под общ. ред. А. В. Макарова. – Минск, 2008. – С. 165–172.

142. Паншечникова, Л. М. Опыт организации комплексного исследования проблемы межпредметных связей в учебном процессе педагогического вуза / Л. М. Паншечникова // Совет. педагогика. – 1983. – № 2. – С. 61–66.

143. Педагогическая антропология : учеб. пособие / авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. – М. : Ун-т Рос. акад. образования, 1998. – 575 с.

144. Пересторонина, И. Л. Особенности формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении второго иностранного языка / И. Л. Пересторонина // Научное исследование и российское образование: идеи и ценности 21 века : материалы VI междисциплинар. науч.-практ. конф. аспирантов и соискателей, Москва, 3–4 апр. 2003 г. / Акад. повышения квалификации и переподгот. работников образования ; сост. Н. В. Фанькина. – М., 2003. – С. 177–181.

145. Перминова, Л. М. Формирование общеучебных умений и навыков: логико-дидактический подход / Л. М. Перминова, Л. Н. Николаева // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 18–25.

146. Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические произведения : в 3 т. / И. Г. Песталоцци ; пер. с нем. ; подгот. текста В. А. Ротенберга ; под ред. М. Ф. Шабаевой. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – Т. 2 : 1791–1804. – 563 с.

147. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже // Избр. психол. тр. – М., 1969. – С. 55–231.

148. Пигарев, К. В. Русская литература и изобразительное искусство : XVIII – первая четверть XIX в. / К. В. Пигарев ; Акад. наук СССР, Ин-т мировой лит. – М. : Наука, 1966. – 292 с.

149. Пискунов, А. Ф. Знаниевая экономика и новые требования к высшему образованию / А. Ф. Пискунов // Управление качеством образования: теория и практика : [сб. ст. / А. Г. Архипенко и др.] ; под ред.: А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – 2-е изд. – Минск, 2009. – С. 31–49.

150. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М. : Ун-т Рос. акад. образования, 2002. – 159 с.

151. Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе : [сб. ст.] / Акад. пед. наук СССР ; под ред.: Ю. К. Бабанского [и др.]. – М. : Педагогика, 1980. – 224 с.

152. Проблемы педагогики молодого учителя / В. П. Тарантей [и др.] ; под ред. В. П. Тарантея. – Гродно : Гродн. гос. ун-т, 1999. – 157 с.

153. Проектирование профессионального педагогического образования / В. А. Болотов [и др.] // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 66–72.

154. Проект реформы высшего образования в РБ : Государственная программа развития высшего образования на 2011–2015 гг. : утв. Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 01.07.2011 г., № 893.

155. Прыгунова, Е. Н. Преподавание фольклора в средней школе: полный курс : метод. пособие / Е. Н. Прыгунова, И. А. Разумова. – СПб. : Паритет, 2001. – 93 с.

156. Развитие речи учащихся 4–10 классов в процессе изучения литературы в школе : пособие для учителя / сост. В. Я. Коровина. – М. : Просвещение, 1985. – 143 с.

157. Реут, В. Г. Системный мониторинг качества повышения квалификации педагогических кадров / В. Г. Реут // Управление качеством образования: теория и практика : [сб. ст. / А. Г. Архипенко и др.] ; под ред.: А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – 2-е изд. – Минск, 2009. – С. 504–514.

158. Рубакин, Н. А. Избранное : в 2 т. / Н. А. Рубакин ; сост. А. Н. Рубакина. – М. : Книга, 1975. – Т. 2. – 280 с.

159. Рубцов, В. В. Развитие образовательной среды региона / В. В. Рубцов. – М., 1987.

160. Рябов, В. В. Компетентность как индикатор человеческого капитала : материалы к четвертому заседанию методол. семинара 16 нояб. 2004 г. / В. В. Рябов, Ю. В. Фролов. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. – 46 с. – (Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»; 2004–2005).

161. Салов, В. А. Компетентный подход к проектированию стандартов высшего образования Украины / В. А. Салов // Научно-методические инновации в высшей школе : [сб. ст.] / Респ. ин-т высш. шк. ; под общ. ред. А. В. Макарова. – Минск, 2008. – С. 157–164.

162. Сендер, А. Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной направленности студентов / А. Н. Сендер. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 1998. – 150 с.

163. Сенько, Ю. В. О взаимосвязи предметной и операциональной сторон познавательной деятельности / Ю. В. Сенько // Вестн. высш. шк. – 1989. – № 2. – С. 18–23.

164. Симхович, В. А. Система управления качеством образовательных услуг вуза / В. А. Симхович, Л. А. Лобан, Е. В. Петриченко // Управление качеством образования: теория и практика : [сб. ст. / А. Г. Архипенко и др.] ; под ред.: А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – 2-е изд. – Минск, 2009. – С. 357–379.

165. Системно-структурный подход к построению курса химии / З. А. Решетова [и др.]. – М. : Моск. гос. ун-т, 1983. – 174 с.

166. Скиданова, Л. А. Социально-дифференцированное управление качеством образования / Л. А. Скиданова // Пед. образование и наука. – 2009. – № 2. – С. 76–82.

167. Слостенин, В. А. Качество образования как социально-педагогический феномен / В. А. Слостенин // Пед. образование и наука. – 2009. – № 1. – С. 4–11.

168. Словарь иностранных слов. – 18-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1989. – 624 с.

169. Становление ключевых социальных компетентностей на разных уровнях образовательной системы: дескрипторная характеристика

как база оценивания / И. А. Зимняя [и др.] ; под науч. ред. И. А. Зимней. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2006. – 82 с.

170. Стасов, В. В. Избранные сочинения: живопись, скульптура, музыка : в 3 т. / В. В. Стасов ; редкол.: Е. Д. Стасова [и др.]. – М. : Искусство, 1952. – Т. 1 / [коммент.: М. П. Блиновой и др.]. – 736 с.

171. Талызина, Н. Ф. Деятельностный подход к модели специалиста / Н. Ф. Талызина // Вестн. высш. шк. – 1986. – № 3. – С. 10–14.

172. Талызина, Н. Ф. Формирование познавательной активности деятельности младших школьников : кн. для учителя / Н. Ф. Талызина. – М. : Просвещение, 1988. – 175 с.

173. Технология составления тестов для оценки знаний учащихся : метод. пособие / Ин-т развития проф. образования ; [Ю. А. Каликинский, А. А. Кива]. – М. : АПО, 2002. – 66 с.

174. Торхова, А. В. Индивидуальные образовательные траектории будущих учителей в педагогическом процессе вуза / А. В. Торхова // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 6. – С. 44–51.

175. Тупальский, Н. И. Основные проблемы вузовского учебника / Н. И. Тупальский ; Могилев. машиностроит. ин-т. – Минск : Выш. шк., 1976. – 184 с.

176. Углов, Ф. Г. Человек среди людей / Ф. Г. Углов. – Минск : Нар. света, 1988. – 336 с.

177. Ужанков, А. Н. О специфике развития русской литературы XI – первой трети XVIII века: стадии и формации / А. Н. Ужанков ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Лит. ин-т. – М. : Яз. славян. культуры, 2009. – 259 с.

178. Управление качеством образования: теория и практика / А. Г. Архипенко [и др.] ; под ред.: А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – 2-е изд. – Минск : Зорны верас., 2009. – 560 с.

179. Управление познавательной деятельностью учащихся : [сб. ст.] / Моск. гос. ун-т ; под ред.: П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. – М. : МГУ, 1972. – 262 с.

180. Усова, А. В. Формирование у учащихся учебных умений / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М. : Знание, 1987. – 80 с.

181. Учебная программа для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения. Русская литература : V–XI кл. : утв. М-вом образования Респ. Беларусь. – Минск : Нац. ин-т образования, 2009. – 150 с.

182. Учебно-методический комплекс: модульная технология / [А. В. Макаров и др.] ; Респ. ин-т высш. шк. – Минск : РИВШ, 2001. – 118 с.

183. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. / К. Д. Ушинский ; сост. В. Я. Струминский ; редкол.: А. М. Еголин [и др.]. – М. ; Л. : Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1950. – Т. 5 : Методические статьи и материалы к «Детскому миру». – 1949. – 600 с.

184. Формирование учебной деятельности школьников = Ausbildung der Lerntigkeit bei Schülern / В. В. Давыдов [и др.] ; под ред.: В. В. Давыдова [и др.]. – М. : Педагогика ; Berlin : Volk u. Wissen volkseigener Verl., 1982. – 216 с.

185. Хазан, В. И. Формирование художественно-педагогической направленности учителя литературы в процессе вузовской подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. И. Хазан ; Тбил. гос. пед. ин-т. – Тбилиси, 1984. – 23 с.

186. Хамблин, Д. Формирование учебных навыков / Д. Хамблин ; пер. с англ. – М. : Педагогика, 1986. – 160 с.

187. Хведченя, Л. В. Проектирование учебной программы по иностранным языкам на основе компетентного подхода / Л. В. Хведченя // Научно-методические инновации в высшей школе : [сб. ст.] / Респ. ин-т высш. шк. ; под общ. ред. А. В. Макарова. – Минск, 2008. – С. 172–185.

188. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

189. Цыркун, И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск : Тэхналогія, 2000. – 326 с.

190. Черных, А. И. Теория и практика довузовской подготовки школьников в новых социально-экономических условиях / А. И. Черных. – Краснодар : Кубан. гос. технол. ун-т, 2008. – 371 с.

191. Чечет, В. В. Педагогика семейного воспитания : учеб. пособие / В. В. Чечет. – Мозырь : Белый ветер, 2003. – 291 с.

192. Шалашова, М. М. Комплексная оценка компетентности будущих педагогов / М. М. Шалашова // Педагогика. – 2008. – № 7. – С. 54–59.

193. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами : учеб. пособие / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова ; под ред. Т. И. Шамовой. – М. : Академия, 2002. – 384 с.

194. Шардаков, М. Н. Мышление школьника / М. Н. Шардаков. – М. : Учпедгиз, 1963. – 255 с.

195. Шершнева, В. Педагогическая модель развития компетентности выпускника вуза / В. Шершнева, Н. Перехожева // Высш. образование в России. – 2008. – № 1. – С. 152–154.

196. Юцявичене, П. А. Принципы модульного обучения / П. А. Юцявичене // Совет. педагогика. – 1990. – № 1. – С. 55–60.

197. Якиманская, И. С. Развитие пространственного мышления школьников / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.

198. Яркина, Т. Ф. Концепция целостной школы в современной немецкой педагогике / Т. Ф. Яркина // Педагогика. – 1992. – № 8. – С. 110–116.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Папка первокурсника¹

Критерии оценки устного выступления (доклада)

№ п/п	Виды критериев	Баллы*
1	Личная убежденность докладчика в излагаемом. Контакт с аудиторией (степень интереса, вызываемого сообщением у аудитории). Владение материалом (несвязанность текстом доклада).	1 2 3 4 5
2	Умение четко систематизировать (структурировать) материал, выделять в нем главное, обосновывать выдвигаемые положения с опорой на текстовый материал и теоретико-литературные понятия, применение наглядности, примеров из смежных видов искусства.	1 2 3 4 5

¹ При составлении папки первокурсника были использованы следующие источники:

Зубра, А. С. Культура умственного труда старшеклассника : пособие для педагогов

/ А. С. Зубра. – Минск : Унивесітэцкае, 2000. – С. 200–201, 191–193.

Хамблин, Д. Формирование учебных навыков / Д. Хамблин ; пер. с англ. – М. : Педагогика, 1986. – С. 120–121.

3	Грамотность и выразительность речи (правильность произношения, отсутствие неверных ударений, слов-«паразитов» и др.; употребление художественных образов, крылатых слов, пословиц и поговорок; внесение в доклад элементов разрядки, юмора).	1 2 3 4 5
4	Техника речи (разнообразие голосовых средств: интонирование, паузировка и т. д.; использование жестов, выразительность мимики).	1 2 3 4 5
5	Общая оценка сообщения.	1 2 3 4 5

Примечание – * Оценку в баллах обвести кружком.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Памятка по конспектированию лекций

Что нужно, чтобы процесс работы на лекции был эффективным? Прежде всего – не отвлекаться на «перешептывания» с коллегами или уходить в себя, думать «про свое». Работать на лекции – это не только слушать, но и осмысливать сказанное преподавателем, вести хорошо структурированный конспект. А затем, готовясь к практическим занятиям или экзамену, осуществлять его доработку, внося необходимые пометки и дополнения.

Правильной работе на лекциях могут помочь несколько советов.

1. *Психологически настроиться* на восприятие лекции, осознавая её необходимость для решения предстоящих учебно-профессиональных задач.

2. *Подготовить всё необходимое для работы* на лекции: ручку, тетрадь, фломастеры. Запись лекции вести на одной странице листа (в дальнейшем это позволит вырезать необходимый материал ножницами, например, при подготовке конспекта урока), оставлять поля для доработки конспекта.

3. Перед очередной лекцией целесообразно *повторить материал предшествующей*.

4. Не стремитесь *чисто механически* записывать слова лектора (как при диктанте). По ходу лекции следите за развитием мысли преподавателя, *производите анализ и обобщение сообщаемого*, старайтесь *уяснить главное в лекции*, понять, как тот или иной её фрагмент соотносится с этим главным.

5. С первых же лекций выработайте у себя привычку *пользоваться условными обозначениями и сокращениями* наиболее часто встречающихся слов.

6. Текст *делите на абзацы*, наиболее важные мысли, определения *выделяйте* (путем подчеркивания, использования цветных фломастеров и т. д.).

Хороший конспект включает использование: знака NB – «нота бене», заглавных букв, выделяющих ключевые мысли; прямоугольных рамок вокруг наиболее значимых слов; звездочек на полях против важных фактов; схем.

Памятка по конспектированию первоисточников (учебной и научно-критической литературы)

1. Ознакомьтесь с оглавлением. Просмотрите введение. Найдите резюме (если таковое имеется) и просмотрите его, чтобы получить общее представление о замысле статьи или книги.

2. Задумайтесь над тем, для чего вы читаете именно эту книгу, чем мотивирован ваш выбор. Хороший читатель извлекает из текста нужную ему информацию за минимально короткое время.

3. Прежде чем приступить к чтению каждого раздела, ознакомьтесь с заголовками подразделов и резюме (если оно есть). Это сделает ваше чтение более осмысленным и целенаправленным.

4. По мере чтения выделяйте мысли, факты и аргументы, которые *имеют ключевое значение*, как можно более точно формулируя их на бумаге. Запишите также вопросы, если, конечно, они у вас возникнут. Закончив работу над разделом, проверьте, насколько хорошо вы усвоили прочитанное.

5. Запоминание конкретных фактов и логических рассуждений, изложенных в книге, безусловно, самое главное. Однако вы должны также попытаться развить и письменно изложить свою собственную точку зрения относительно прочитанного.

6. Не работайте с научно-критическими текстами *механически, неизбирательно*, переписывая без изменения целые предложения или абзацы, не утруждая себя поисками *ключевых* идей (фраз) автора.

Основное требование – чтобы конспект (*от лат. conspectus – обзор*) не представлял собой простое переписывание текста. А доносил бы целостное представление о его основной сущности и структуре. Нужно уметь произвести грамотное сокращение (свертывание) текста, заменяя развернутые синтаксические конструкции на более лаконичные, не изменяя при этом мысли автора.

Памятка по подготовке рефератов

Конспектирование первоисточников, поиск, отбор и обработка тех или иных печатных материалов часто ведется с целью написания рефератов. Реферат должен

а) содержать аргументированное изложение вынесенной в его заглавие темы;

б) иметь четкую структуру и надлежащее оформление:

титульный лист,

оглавление,

введение,

основная часть,

заключение,

литература (список используемых источников).

Как правило, объем реферата не должен превышать 5–7 страниц печатного текста.

Памятка по ведению читательского дневника

Будущему учителю литературы весьма важно научиться вести на протяжении всех лет обучения в университете краткие записи о прочитанных художественных текстах.

Примерная структура таких записей:

- I. Автор, название и время создания произведения.
- II. Чем меня обогатило прочитанное произведение (что показалось в нем любопытным, интересным, поучительным, полезным – в том числе и для моих будущих воспитанников).
- III. Основная мысль и эмоциональный пафос (героика, трагизм, драматизм, сатира, юмор).
- IV. Основные особенности (жанрово-тематического, сюжетно-композиционного или речевого характера).
- V. Центральные персонажи.
- VI. Изобразительно-выразительные детали (на уровне портретов или (и) поступков персонажей, бытовой обстановки или (и) пейзажных зарисовок).

Памятка по формированию навыков запоминания текстового материала

1. Задержите внимание на вводном предложении каждого абзаца текста, это особенно важно, если абзацы большие.

2. Постарайтесь не пропустить так называемые слова (фразы) сигналы типа «подводя итоги сказанному», «таким образом», «из этого следует», «суть вопроса состоит», «это означает» и т. п. Они употребляются специально для того, чтобы заострить внимание читателя на чем-то важном.

4. Соотнесите содержание и структуру текста с заключительными выводами.

5. Попробуйте отразить основные положения текста (ключевые мысли) в виде определенной схемы (плана).

6. Для овладения методами эффективного запоминания материала используйте составление синхронистических таблиц.

**Портфолио
индивидуальных образовательных достижений
студентов 1–2 курсов**

Фамилия, имя студента –
Балл по литературе в аттестате –

1. Личностные качества, умения студента			
	Перед началом формирующего эксперимента	Сразу после его завершения	Спустя некоторое время (отсроченный контроль)
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Выражать свое мнение о литературном произведении, давать ему оценку			
Писать сочинения, выступать на диспутах, отвечать на занятиях, задавать вопросы и т. п.			
Сочинять стихи, заметки, рассказы, декламировать стихи, прозу, исполнять песни, танцевальные номера, играть на музыкальных инструментах, выразительно читать художественный текст, составлять коллажи, видеомы и т. д.			
Работать с книгой, научными и художественными текстами конспектировать научно-критические источники, выделять в них основные мысли, составлять на их основе краткий конспект, план; делать выписки, извлечения (цитаты) из художественного текста			

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Умственная активность (сам выбирает тему или работает по указанию преподавателя)			
Устойчивость в работе (работает ровно, систематически или работает неровно, не доводит дело до конца)			
2. Характер (креативность, сложность, трудоёмкость) выполненных работ:			
Креативность выполненных работ:			
Творческие (оригинальные работы)			
Частично творческие (по сравнению с образцом)			
Нетворческие (копии с чужих работ)			
Сложность выполненных работ:			
Сложные			
Средние			
Простые			
Трудоёмкость выполненных работ:			
Большая трудоёмкость			
Средняя			
Небольшая ²			

² Соответствующие оценки экспериментатор делает раз в семестр совместно с кураторами групп и преподавателями, ведущими занятия со студентами.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Комплекс интегративных курсовых работ (IV этап)

1. Особенности поэтики стиля монументального историзма.
2. Стилиевые доминанты эмоционально-экспрессивного стиля.
3. Элементы стиля «высокого барокко» в творчестве Симеона Полоцкого.
4. «Соборность» в искусстве Киевской Руси.
5. Этикетность древнерусской литературы и живописи.
6. Эпический стиль в литературе и фольклоре («Повесть временных лет» и былинный эпос).
7. Отражение ментальности восточнославянской женщины в слове (на материале древнерусской литературы).
8. Мифопоэтическое сознание восточных славян в слове (мифологические образы русского фольклора).
9. Поэзия народного обряда в произведениях В. А. Жуковского (на материале баллады «Светлана»).
10. Сказочный эпос в «Вечерах на хуторе близ Диканьки» Н. В. Гоголя.
11. Поэзия рождественского обряда в повести Н. В. Гоголя «Ночь перед Рождеством».
12. Традиции былинного эпоса в повести Н. В. Гоголя «Тарас Бульба».
13. Философско-притчевый смысл народных рассказов Л. Н. Толстого («Чем люди живы» и др.).
14. Фольклорные мотивы в поэме Н. А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо».
15. Евангельские сюжеты в романе Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы»
16. Интерпретация былинного образа в поэме Сергея Наровчатова «Василий Буслаев».
17. Роль фольклорного начала в раскрытии неизреченной красоты русской души (на материале рассказов И. Бунина)
18. Символический смысл лирических шедевров поэтов «серебряного» века
19. Простонародная искренность и открытость поэтического мира Сергея Есенина
20. Трансформация жития в повести Б. Зайцева «Преподобный Сергей Радонежский»
21. Народно-поэтические традиции в поэме А. Т. Твардовского «Василий Тёркин».
22. Фольклорная основа сказок-повестей В. Шукшина

**Образцы тестовых заданий,
способствующих ФКАК**

Тесты по устному народному творчеству

1. Исторические песни – это ...

1. Эпические и некоторые лиро-эпические произведения, в которых рассказывается об исторических событиях и эпизодах из жизни исторических лиц.

2. Установленные обычаем действия и песнопения, отражающие верования народов.

3. Эпические песни, которые воспевают подвиги богатырей.

4. Коротенькое, устойчивое в речевом обиходе, ритмически организованное образное изречение.

2. Назовите жанры русского устного народнопоэтического творчества.

-
-
-
-

3. Былины – это ...

1. Эпические и некоторые лиро-эпические произведения, в которых рассказывается об исторических событиях и эпизодах из жизни исторических лиц.

2. Установленные обычаем действия и песнопения, отражающие верования народов.

3. Эпические песни, которые воспевают подвиги богатырей.

4. Коротенькое, устойчивое в речевом обиходе, ритмически организованное образное изречение.

4. Героями былин Новгородского цикла являются ...

1. Илья Муромец.

2. Садко.

3. Василий Буслаев.

4. Алеша Попович.

5. Обряды – это ...

1. Эпические и некоторые лиро-эпические произведения, в которых рассказывается об исторических событиях и эпизодах из жизни исторических лиц.

2. Установленные обычаем действия и песнопения, отражающие верования народов.

3. Эпические песни, которые воспевают подвиги богатырей.

4. Коротенькое, устойчивое в речевом обиходе, ритмически организованное образное изречение.

6. Обрядами зимнего цикла являются ...

1. Святки.

2. Рождество.

3. Купалье.

4. Масленица.

7. К жанру народного сказа обращался в своем творчестве ...

1. А. С. Пушкин

2. П. П. Бажов

3. М. Ю. Лермонтов

4. В. Набоков

8. Частушки – это ...

1) четырехстрочные или двустрочные песенки, являющиеся живым откликом на явления жизни, с ясной положительной или отрицательной оценкой, при которой важную роль играют шутка и ирония;

2) широко известные в народе устные эпические рассказы с установкой на правдоподобное объяснение реальных фактов прошлой истории;

3) рассказы о современности или недавнем прошлом с элементами домысла, нередко и фантазии;

4) устные рассказы о леших, домовых, чертях, оживших мертвецах и вообще о вмешательстве в людскую жизнь разных сверхъестественных сил.

9. Героями былин Киевского цикла являются ...

5. Илья Муромец.
6. Садко.
7. Василий Буслаев.
8. Алёша Попович.

10. Богатырями древнейшего цикла былин являются ...

1. Волх Всеславьевич.
2. Святогор.
3. Добрыня Никитич.
4. Микула Селянинович.

11. Общие особенности фольклора как народного искусства:

1. Народность.
2. Коллективность.
3. Традиционность.
4. Индивидуально-авторский характер.
5. Синкретизм.

12. Вдумайтесь в связи, существующие между словами.

Назовите понятие, которое объединяет ряд слов.

1. Эпитет, метафора, олицетворение, сравнение – ().
2. Былина, историческая песня, частушка – ().
3. Илья Муромец, Святогор, Садко, Василий Буслаев – ().
4. Ермак Тимофеевич, Иван Грозный, купец Калашников – ().

13. Назовите известные вам русские народные волшебные сказки.

-
-
-
-

14. Назовите авторов следующих публикаций о фольклоре:

1. «Русская народная сказка».
2. «Дива былинные», «Илья Муромец».
3. «Поэтика русского фольклора», «Русские народные лирические песни, частушки и пословицы».

4. «Русское устное народное творчество»: учебное пособие для вузов.

15. Приведите ниже пословицы и поговорки о дружбе.

-
-
-
-

16. В каких литературных произведениях прослеживаются традиции былинного эпоса?

1. В сказках А. С. Пушкина.
2. В песнях Кольцова.
3. В сказах П. П. Бажова.
4. В повести Н. В. Гоголя «Тарас Бульба».

17. Перечислите названия-пословицы пьес А. Н. Островского.

-
-
-

18. Быличка – это ...

1) широко известный в народе устный эпический рассказ с установкой на правдоподобное объяснение реальных фактов прошлой истории;

2) рассказ о современности или недавнем прошлом с элементами домысла, нередко и фантазии;

3) устный рассказ о леших, домовых, чертях, оживших мертвецах и вообще о вмешательстве в людскую жизнь разных сверхъестественных сил;

4) повествование, в основе которого библейская сюжетика и стиль, утверждение ее идей и норм христианской морали.

19. О каком былинном герое С. Наровчатовым создана поэма?

1. О Василие Шибанове.
2. Об Илье Муромце.
3. О Василие Буслаеве.
4. О Святогоре.

20. Назовите известные вам русские народные сказки о животных.

-
-
-
-

21. Узнайте и назовите былинных героев и былины, отрывки из которых представлены ниже:

1. «А и будет ... десяти годов –
втапоры поучился ... ко премудростям:
а и первой мудрости учился –
обвертоваться а ясным соколом;
ко другой то мудрости учился он –
обвертоваться серым волком,
ко третьей мудрости учился ... –
обвертоваться гнедым туром-золотые рога.»
2. «А во сне пришел святитель Николай к нему,
Говорит ему таковы речи:
«Гой еси ты, ...-купец, богатый гость!
А рви ты свои струны золоты
и бросай ты гусли звончаты:
расплясался у тебя царь морской,
а сине море сколыбалось,
а и быстры реки разливались –
топят много бусы-корабли, топят души напрасныя
тово народу православнова!»
3. «А и гой еси, старец-пилигримище!
А и бился я о велик заклад
со мужики новгородскими,
опричь почестнова монастыря,
опричь тебя, старца-пилигримища.
Во задор войду – тебя убью!»
Ударил он старца во колокол
а и той-то осью тележною, –
начается старец, не шевельнется.»

22. Назовите известные вам русские народные социально-бытовые сказки.

-
-
-
-

23. Предание – это ...

1) широко известный в народе устный эпический рассказ с установкой на правдоподобное объяснение реальных фактов прошлой истории;

2) рассказ о современности или недавнем прошлом с элементами домысла, нередко и фантазии;

3) устный рассказ о леших, домовых, чертях, оживших мертвецах и вообще о вмешательстве в людскую жизнь разных сверхъестественных сил;

4) повествование, в основе которого библейская сюжетика и стиль, утверждение ее идей и норм христианской морали.

24. Назовите известных вам исследователей-фольклористов и круг их научных интересов.

-
-
-
-

25. Какому фольклорному жанру свойственны приведенные ниже характеристики?

1. Коротенькое, устойчивое в речевом обиходе, ритмически организованное образное изречение.

2. Состоит из общего суждения и из приложения, толкования, поучения.

3. Нередко вторая часть опускается, предоставляется сметливости слушателя, и тогда поговорку не отличишь от поговорки.

4. Присуща многозначность, способность употребляться в речи по принципу аналогии.

26. Приведите ниже пословицы и поговорки о труде.

-
-
-
-

27. Загадка – это ...

1. Иносказательное изображение предмета или явления, которые предлагается отгадать.

2. Коротенькое, устойчивое в речевом обиходе, ритмически организованное образное изречение.

3. Словесная формула, по суеверным представлениям, имеющая магическую силу.

4. Установленные обычаем действия и песнопения, отражающие верования народов.

28. Назовите правильно дни Масленичной недели.

Понедельник – _____;

Вторник – _____;

Среда – _____;

Четверг – _____;

Пятница – _____;

Суббота – _____;

Воскресенье – _____.

29. Заговор – это ...

1. Эпические и некоторые лиро-эпические произведения, в которых рассказывается об исторических событиях и эпизодах из жизни исторических лиц.

2. Словесная формула, по суеверным представлениям, имеющая магическую силу.

3. Иносказательное изображение предмета или явления, которые предлагается отгадать

4. Коротенькое, устойчивое в речевом обиходе, ритмически организованное образное изречение.

30. Какому жанру русского фольклора присущи следующие характеристики?

1. Предельно кратки, богаты звукописью, многообразны в своей ритмике, композиционно четки.
2. «Хорошо составленная метафора».
3. Их образы красочны, звучны, предметы очерчены резко, отчетливо.
4. В них может быть дано внешнее описание предмета, могут быть выделены его внешние признаки.

31. Сказ – это ...

- 1) широко известный в народе устный эпический рассказ с установкой на правдоподобное объяснение реальных фактов прошлой истории;
- 2) рассказ о современности или недавнем прошлом с элементами домысла, нередко и фантазии;
- 3) устный рассказ о леших, домовых, чертях, оживших мертвецах и вообще о вмешательстве в людскую жизнь разных сверхъестественных сил;
- 4) повествование, в основе которого библейская сюжетика и стиль, утверждение ее идей и норм христианской морали.

32. Какому фольклорному жанру присущи ниже приведенные характеристики?

1. Четкость ритма в стихе и напеве.
2. Жизнерадостность, показ преимущественно светлых сторон жизни: дружелюбные отношения детей и родителей, выбор жениха или невесты; счастливая молодая любовь.
3. Действие разворачивается среди светлых мирных пейзажей, в обстановке веселых хороводов или дружной семьи.
4. Насыщенность юмором, шутки, комизм.

33. Какой известный литературовед представил классификацию былин по месту действия и происхождения.

1. В. Г. Белинский.
2. В. Я. Пропп.
3. С. Г. Лазутин.
4. В. П. Аникин.

34. Легенда – это ...

1) широко известный в народе устный эпический рассказ с установкой на правдоподобное объяснение реальных фактов прошлой истории;

2) рассказ о современности или недавнем прошлом с элементами домысла, нередко и фантазии;

3) устный рассказ о леших, домовых, чертях, оживших мертвецах и вообще о вмешательстве в людскую жизнь разных сверхъестественных сил;

4) повествование, в основе которого библейская сюжетика и стиль, утверждение ее идей и норм христианской морали.

Тесты по истории древнерусской литературы

1. Какими понятиями можно объединить следующие пары слов?

1. Пространственный динамизм, временной динамизм – ().
2. Психологическая умиротворенность, гармония сердца и разума – ().
3. Повышенная эмоциональность, динамизм, экспрессивность – ().
4. Нарочитая вычурность, обращение к античным образам и сюжетам – ().

2. Вставьте пропущенные слова из «Домостроя»: «Если же оскудеют разумом в старости отец или мать, ...»

1. Не бесчестите их, не укоряйте и тогда почтут вас и ваши дети.
2. Читите их.
3. Уважайте их седины.
4. Не предавайте поруганию.

3. Кому принадлежат слова: «Ни правого, ни виноватого не убивайте и не повелевайте убить его; если и будет повинен смерти, то не губите ни одной христианской души».

1. Игорю Святославичу.
2. Владимиру Мономаху.
3. Дмитрию Ивановичу.
4. Александру Ярославичу.

4. Дайте определение жанра летописи

-

5. Поэт Дмитрий Кедрин о строителях храма Василия Блаженного в Москве писал:

*Мастера выплетали узоры из каменных кружесв,
Выводили столбы, и работой своею горды,
Купол золотом жгли,
Кровли крыли лазурью снаружи,
И в свинцовые рамы вставляли чешуйки слюды.*

По легенде русские мастера за свою работу были удостоены невиданной царской «милости». Кто, за что и какой милости удостоился?

1. Андрей Боголюбский за строительство храма Покрова на Нерли был канонизирован.

2. Ярослав Мудрый за возведение Софийского собора вошел в историю.

3. Аввакум «за великие хулы на царский дом» был сожжен.

4. Зодчие Барма и Посник за строительство храма Покрова в честь победы над Казанским ханством по приказу Ивана Грозного были ослеплены.

6. Кто и в связи с каким событием мог послать следующее донесение? «Лукавых греков одолели. Мой щит на воротах.»

1. Александр Невский после Ледового побоища.

2. Дмитрий Иванович после Куликовской битвы.

3. Князь Игорь после битвы с половцами.

4. Олег из Константинополя.

7. Охарактеризуй структуру «Домостроя».

-

-

-

8. Кто и в связи с каким событием мог послать следующее донесение?

«И была сеча злая, и треск от ломления копий, и звук от сечения мечей. И не было видно льда, ибо был он покрыт кровью».

1. Александр Невский после Ледового побоища.
2. Дмитрий Иванович после Куликовской битвы.
3. Князь Игорь после битвы с половцами.
4. Олег из Константинополя.

9. К жанрам древнерусской литературы относятся:

-
-
-
-
-

10. Особенными чертами стиля монументального историзма являются:

1. Церемониальность, торжественность.
2. Умиротворенность.
3. Панорамное видение событий, временной динамизм.
4. Повышенная эмоциональность, динамичность.

11. Житие – это жанр древнерусской литературы, которому свойственны ...

-
-
-
-

12. Какой отрывок является цитатой из «Жития протопопа Аввакума, им самим написанного»?

1. «Леность бо всему мати: еже уметь, то забудеть, а егоже не уметь, а тому ся не учить. Добру же творящее, не мозите ся ленити ни на что доброе, первое к церкви: да не застанет вас солнце в постели.»

2. «...и аще что реченно просто, и вы, господа ради, чтущии и слышащии, не позазрите просторечию нашему, понеже люблю свой русской природной язык, виршами философскими не обык речи красить, понеже не словес красных бог слушает, но дел наших хочет...».

3. «Братие и дружино! Луце ж бы потяту быти; неже полонену бытии; а всядем, братие, на свои бръзья комони, да позрим синего Дону».

4. «...что еще ты нареку вожа заблуждышимъ, обрътателя погыбшимъ, наставника прелщенымъ, руководителя умомъ ослыпленнымъ, чистителя оскверненнымъ, взискателя алчующимъ, подателя требующимъ, наказателя несмысленнымъ, ..., мудрости рачителя, философии любителя, целомудрия дьлателя, правдъ творителя, книгамъ сказателя, грамотъ пермствъй писателя?»

13. Назови основные элементы композиции «Слова о полку Игореве».

-
-
-
-

14. Кому принадлежат слова «Не в силе Бог, но в правде!»? В каком произведении они встречаются?

-
-

15. К стилю монументального историзма относятся произведения:

1. «Слово о полку Игореве», Софийский собор в Киеве.
2. «Повесть временных лет», храм Покрова на Нерли.
3. «Житие Александра Невского», религиозная живопись Феофана Грека.
4. «Житие протопопа Аввакума, им самим написанное».
5. Новоиерусалимский храм.

16. Кто и в связи с каким событием мог послать следующее донесение? «Перешли за Дон в поле чистое, в устье Непрядвы. И тут встретились полки ... и была сеча зла и велика».

1. Князь Игорь после битвы с половцами.
2. Олег из Константинополя.
3. Дмитрий Иванович после Куликовской битвы.
4. Александр Невский после Ледового побоища.

17. Какие произведения созданы во времена Киевской Руси?

1. «Поучение» Владимира Мономаха, библиотека при Софийском соборе.
2. «Житие Бориса и Глеба», икона «Ангел Златые Власы».
3. «Повесть временных лет», фреска Киевской Софии «Богоматерь Оранта».
4. «Повесть о Петре и Февронии Муромских», живописная артель Андрея Рублёва.

18. Какой признак является общим для следующих произведений искусства?

- Фрески Феофана Грека;
- «Житие Стефана Пермского»;
- «Житие Сергия Радонежского»;
- «Похвальное слово Сергию Радонежскому».

19. Кто и в каком произведении произносит поистине гуманистические идеи: *«Что такое человек, если подумать! Велик ты, Господи, и чудны твои дела! Разум человеческий не может понять чудеса твои. И снова скажем: велик ты, Господи, и чудны дела твои, и благословенно и славно имя твоё вечно по всей земле! Поэтому кто не восхвалит и не прославит мощь твою, твои великие чудеса и блага, устроенные на этом свете: как небо устроено; как солнце или как луна, или как звёзды, и тьма и свет? И земля на водах положена твоей волей Господи; звери разнообразны, и птицы и рыбы, украшенные твоей волей, Господи... Удивляемся и этому чуду, как из праха создал ты человека, как разнообразны облики человеческих лиц; если и весь мир собрать, не у всех один облик, но каждый имеет свой облик лица...»*

1. Владимир Красно Солнышко в «Слове о Законе и Благодати».
2. Александр Ярославович в «Житии Александра Невского».
3. Федор Юрьевич в «Повести о разорении Рязани Батыем»
4. Владимир Мономах в своем «Поучении».

20. В каком произведении воздается «Похвала книгам»: *«Велика ведь бывает польза от учения книжного; книгами наставляемы и поучаемы на путь покаяния, ибо от слов книжных обретаем мудрость и воздержание. Это ведь – реки, напоющие Вселенную, это источники мудрости; в книгах ведь неизмеримая глубина; ими мы в печали утешаемся; они - узда воздержания. Велика есть мудрость ...».*

1. В «Поучении» Владимира Мономаха.
2. В «Повести временных лет».
3. В «Слове о Законе и Благодати» митрополита Иллариона.
4. В «Сказании о Борисе и Глебе».

21. В каком веке созданы произведения искусства:

- «Повесть о Горе-Злочастии»;
- «Житие протопопы Аввакума, им самим написанное»;
- «Троица» Симеона Ушакова;
- «Повесть о Шемякином суде»;
- Новоиерусалимский храм.

22. Какой отрывок является цитатой из «Слова о погибели Русской земли»?

1. «Леность бо всему мати: еже уметь, то забудеть, а егоже не уметь, а тому ся не учить. Добру же творящее, не мозите ся ленити ни на что доброе, первое к церкви: да не застанет вас солнце в постели.»

2. «Братие и дружино! Луце ж бы потяту быти; неже полонену бытии; а всядем, братие, на свои бръзья комони, да позрим синего Дону».

3. «...что еще тя нареку вожа заблуждышимъ, обрътателя погыбшимъ, наставника прелщениымъ, руководителя умомъ ослыплениымъ, чистителя оскверненнымъ, взискателя алчущимъ, подателя требующимъ, наказателя несмыслениымъ, ... мудрости рачителя, философии любителя, целомудрия дьлателя, правдъ творителя, книгамъ сказателя, грамотъ пермствъй писателя?»

4. «О свѣтло свѣтлая и украсно украшена земля Руськая! многими красотами удивлена еси: озера многими удивлена еси, рьками и кладязьми мьстночестьными, горами крутыми, холмами высокими, дубравами чистыми, польми дивными, звърьми разлычными, птицами бещисленными, города великими, селы дивными, винограды обитателными, дома церковьными, и князьями грозными, бояры честными, вельможами многими. Всего еси исполнена земля Руская, о прававърная вѣра християньская!»

23. Назовите жанры переводной (заимствованной) литературы.

-
-
-
-

24. Какой период в развитии древнерусского искусства Д. С. Лихачёв называет «золотым веком»?

1. Период Киевской Руси.
2. Период монголо-татарского нашествия.
3. XVI век.
4. XVII век.

25. Примером художественной типизации является:

1. «Егда еще был в попех, прииде ко мне исповедатися девица, многими грехми обремененна, блудному делу и малакии всякой повинна; нача мне, плакавшея, подробну возвещати во церкви, пред Евангелием стоя. Аз же, треокаянный врач, сам разболелся, внутрь жгом огнем блудным, и горько мне бысть в той час: зажег три свечи и прилепил к налою, и возложил руку правую на пламя, и держал, дондеже во мне угасло злое разжение, и, отпустя девицу, сложа ризы, помоляся, пошел в дом свой зело скорбен. Время же, яко полнощи, и пришед во свою избу, плакався пред образом господним, яко и очи опухли, ...». «И сам я, грешной, волею и неволею причастен кобыльим и мертвечым звериным и птичьим мясам. Увы грешной душе!»

2. «Но возрастъ его паче инехъ человекъ, а гласъ его, яко труба въ народе, а лице его, яко лице Иосифа, иже бѣ поставилъ его египецки царь втораго царя во Египте. Сила жъ бѣ ему часть бѣ от силы Самсоня, и премудрость бѣ ему Сомсоня, даль храбрство же ему царя римскаго Еупасиана, ...».

26. Какой период в истории Русского государства называют «тёмным временем»?

1. Период Киевской Руси.
2. Период монголо-татарского нашествия.
3. XVI век.
4. XVII век.

27. Оригинальными жанрами древнерусской литературы являются:

1. Историческая повесть.
2. Княжеское житие.
3. Летопись («Повесть временных лет»).
4. Бытовая повесть.

28. Ниже приводятся группы из пяти слов, четыре из которых объединяются одной общей связью, а одно является лишним. Найдите соответствующие заданию подборки слов.

1. Метафора, сравнение, олицетворение, эпитет, бытовая повесть.
2. Житие, поучение, летопись, воинская повесть, гиперболизация.
3. Стиль монументального историзма, стиль психологической умиротворенности, стиль эмоционально-экспрессивный, реализм, романтизм.
4. Каноничность, анонимность, историзм, реализм, романтизм.

29. Какой век в истории Русского государства называют «смутным временем»?

1. Период Киевской Руси.
2. Период монголо-татарского нашествия.
3. XVI век.
4. XVII век.

30. Какими понятиями можно объединить следующие пары слов?

1. Летописный рассказ, погодная запись – ().
2. Предание, легенда – ().
3. Летопись, житие – ().
4. Стиль монументального историзма, эмоционально-экспрессивный стиль – ().

31. В состав летописи входят:

1. Летописная повесть.
2. Летописный рассказ.
3. Погодная запись.
4. Народное предание.
5. Легенда.

32. Примером художественной идеализации является:

1. «Егда еще был в попех, прииде ко мне исповедатися девица, многими грехми обремененна, блудному делу и малакии всякой повинна; нача мне, плакавшеся, подробну возвещати во церкви, пред Евангелием стоя. Аз же, треокаянный врач, сам разболелся, внутрь жгом огнем блудным, и горько мне бысть в той час: зажег три свечи и прилепил к налою, и возложил руку правую на пламя, и держал, дондеже во мне

угасло злое разжение, и, отпустя девицу, сложа ризы, помоляся, пошел в дом свой зело скорбен. Время же, яко полнощи, и пришед во свою избу, плакався пред образом господним, яко и очи опухли, ...». «И сам я, грешной, волею и неволею причастен кобыльим и мертвечьим звериным и птичьим мясам. Увы грешной душе!»

2. «Но возрастъ его паче инехъ человекъ, а гласъ его, яко труба въ народе, а лице его, яко лице Иосифа, иже бѣ поставилъ его египецки царь втораго царя во Египте. Сила жъ бѣ ему часть бѣ от силы Самсоня, и премудрость бѣ ему Самсоня, даль храбрство же ему царя римскаго Еупасиана, ...».

33. В каких произведениях встречаются?

1. Князь Игорь, затмение солнца, Буй-тур Всеволод, Ярославна, Святослав Киевский – ().

2. Федор Юрьевич, образ Николая Чудотворца, Евпраксия, Евпатий Коловрат – ().

3. Князь Петр, мудрая Феврония, Змий, князь Павел, село Ласкаво, Агриков меч – ().

4. Князья Борис, Глеб, Владимир Красно Солнышко, Ярослав Мудрый, Святополк Окаянный – ().

34. Какими понятиями можно объединить следующие произведения искусства?

1. «Слово о полку Игореве», «Слово о Законе и Благодати» митрополита Иллариона, Киевская София, Богоматерь Оранта, храм Покрова на Нерли – ().

2. Живопись Феофана Грека, «Житие Стефана Пермского», «Похвальное слово Сергию Радонежскому» – ().

3. Живописная артель Андрея Рублёва, «Повесть о Петре и Февронии Муромских» – ().

4. Архитектурный ансамбль Зимнего дворца (Санкт-Петербург), силлабическая поэзия Симеона Полоцкого – ().

**Учебно-творческие и учебно-исследовательские работы,
способствующие ФКАК**

**План-конспект сообщения
«Стиль монументального историзма –
ведущий стиль искусства Киевской Руси» (Киевская София)**

I. Введение.

Искусство «монументального историзма» как выражение идеи общерусского могущества Киевского государства («Слово о полку Игореве», «Поучение Владимира Мономаха», «Слово о Законе и Благодати» митрополита Иллариона).

Органическая связь искусства слова с изобразительным искусством, с храмовым зодчеством, с духовной музыкой Древней Руси (церемониальность, торжественность положений; чувство значительности происходящего; панорамное зрение; пространственный и временной динамизм).

II. Раскрытие темы.

1. Киевская София как символ духовного подъема и могущества Киевского государства .

2. Фреска и мозаика (мерцающая живопись) Софийского собора – свидетельство роскоши, изящества, богатства Киевской Руси.

3. Архитектурная образность Киевской Софии (богатство и изысканность внутреннего убранства, обилие света, нарядность, праздничность, открытость, оптимизм).

III. Заключение.

Чувство значительности истории, человеческого бытия в искусстве Древней Руси.

Цитация

**как вид заданий в рамках контролируемой
самостоятельной работы студентов-первокурсников**

**Протопоп Аввакум – истинный любитель родного русского
языка**

« ...и аще что реченно просто, и вы, господа ради, чтущии и слышащии, не позазрите просторечию нашему, понеже люблю свой

русской природной язык, виршами философскими не обык речи красить, понеже не словес красных бог слушает, но дел наших хошет...»

Аввакум – праведный грешник

«Егда еще был в попех, прииде ко мне исповедатися девица, многими грехми обремененна, блудному делу и малакии всякой повинна; нача мне, плакавшея, подробно возвещати во церкви, пред Евангелием стоя. Аз же, треокаянный врач, сам разболелся, внутрь жгом огнем блудным, и горько мне бысть в той час: зажег три свечи и прилетил к налю, и возложил руку правую на пламя, и держал, дондеже во мне угасло злое разжжение, и, отпустя девицу, сложя ризы, помоляся, пошел в дом свой зело скорбен. Время же, яко полнощи, и пришед во свою избу, плакався пред образом господним, яко и очи опухли, ...»

«И сам я, грешной, волею и неволею причащен кобыльим и мертвечьим звериным и птичьим мясам. Увы грешной душе!»

Пророческие видения протопопа Аввакума

«А се потом вижду третей корабль, не златом украшен, но разными пестротами, – красно, и бело, и сине, и черно, и пепелесо, – его же ум человек не вмести красоты его и доброты; юноша светел, на корме сидя, правит; бежит ко мне из-за Волги, яко пожрати мя хошет. И я вскричал: 'чей корабль?' И сидяй на нем отвещал: 'твой корабль! на, плавай на нем с женою и детьми, коли докучаешь!' И я вострепетах и седше рассуждаю: что се видимое? и что будет плавание?»

«...и после вечерни ста предо мною, не вем-ангел, не вем-человек, и по се время не знаю, токмо в потемках молитву сотворил и, взяв меня за плечо, с чепью к лавке привел и посадил и ложку в руки дал и хлеба немножко и штец похлебать, – зело прикусны, хороши! – и рекл мне: 'полно, довлет ти ко укреплению!' Да и не стало ево. Двери не отворялись, а ево не стало! Дивно только – человек; а что ж ангел?»

Аввакум – «страстный ревнитель древлего благочестия», «апостол истинной веры»

«Рукоположен во диаконы двадесяти лет с годом, и по дву летех в попы поставлен; живой в попех осмь лет, и потом совершен в протопопы православными епископы, – тому двадесет лет минуло; и всего тридесять лет, как имею священство.»

«Зело надобно крепко молитися богу, да спасет и помилует нас, яко благ и человеколюбец.»

«И Павел пишет: 'аще языки человеческими глаголю и ангельскими, любви же не имам, – ничто же есмь'.»

« ...я и не бегу о красноречии и не уничижаю своего языка русского, но простите же меня, грешного, ...»

«По Дионисию: коли уж истины испали, тут и сущаго отверглись.»

«На ум пришли речи, пророком и апостолом реченные: 'Сыне, не пренемай наказанием господним, ниже ослабей, от него обличаем. Его же любит бог, того наказует; бьет же всякаго сына, его же приемлет. Аще наказание терпите, тогда яко сыном обретается вам бог, ...»

«'Верую, господи, и исповедую, яко ты еси Христос сын бога живаго, пришедый в мир грешники спасти, от них же первый есмь аз. Верую, яко воистинну се есть самое пречистое тело твое, и се есть самая честная кровь твоя.»

«И до Москвы едучи, по всем городам и селам, во церквах и на торгах кричал, проповедая слово божие, и уча, и обличая безбожную лесь. Также приехал к Москве. Три годы ехал из Даур, а туды волокся пять лет против воды; на восток все везли, промежду иноземских орд и жилищ. Много про то говорить!»

Аввакум – страдалец за истинную веру

« ...три пагубы за церковный раскол: мор, меч, разделение;»

«Венец тернов на главу ему там возложили в земляной тюрьме и уморили.»

« ...и сидел три дни, ни ел, ни пил; во тьме сидя, кланялся на чепи, не знаю – на восток, не знаю – на запад. Никто ко мне не приходил, токмо мыши, и тараканы, и сверчки кричат, и блох довольно.»

«Он же рыкнул, яко дивий зверь, и ударил меня по щоке, также по другой и паки в голову, и сбил меня с ног и, чекан ухватя, лежачева по спине ударил трижды и, разболочки, по той же спине семьдесят два удара кнутом. А я говорю: 'господи Иисусе Христе, сыне божий, помогай мне!'»

«Осень была, дождь на меня шел, всю ночь под капелию лежал.»

«И у меня два сына маленьких умерли в нуждах тех, а с прочими, скитающиеся по горам и по острому камению, наги и боси, травую и кореннем перебивающиеся, кое-как мучилися.»

Анастасия Марковна – верная спутница протопопа Аввакума

«И в том же селе девица, сиротина ж, беспрестанно обыкла ходить во церковь, – имя ей Анастасия. Отец ея был кузнец, именем Марко, богат гораздо; а егда умре, после ево вся истоцилось. Она же в скудости

живяше и моляшеся богу, да же сочетается за меня совокуплением брачным; и бысть по воли божии тако.»

«Таже послали меня в Сибирь с женою и детьми.»

«Протопопица бедная бредет-бредет, да и повалится, – кользко гораздо!»

«Я пришел, – на меня, бедная, пеняет, говоря: 'долго ли муки сея, протопоп, будет?' И я говорю: 'Марковна, до самыя смерти!' Она же, вздохня, отвещала: 'добро, Петрович, ино еще побредем'.»

«Аз тя и с детьми благословляю: дерзай проповедати слово божие попрешнему, а о нас не тужи; дондеже бог изволит, живем вместе; а егда разлучат, тогда нас в молитвах своих не забывай; силен Христос и нас не покинуть! Поди, поди в церковь, Петрович, - обличай блудню еретическую!»

Жестокость митрополита Никона и его сторонников

«Егда ж приехал, с нами яко лис: челом да здорово.»

«Егда поставили патриархом, так друзей не стал и в крестовую пускать. А се и яд отрыгнул;»

«И отдали меня Афонасью Паикову в полк, – людей с ним было 600 человек; и грех ради моих суров человек: беспрестанно людей жжжет, и мучит, и бьет. И я ево много уговаривал, да и сам в руки попал. А с Москвы от Никона приказано ему мучить меня.»

«И прочих наших на Москве жарили да пекли: Исаию сожгли, и после Авраамия сожгли, и иных поборников церковных многое множество погублено, их же число бог изочтет. Чюдо, как то в познание не хотят прийти: огнем, да кнутом, да виселицею хотят веру утвердить!»

Красота и суровость северной природы

«Горы высокия, дебри непроходимыя, утес каменной, яко стена стоит, и поглядеть – заломя голову! В горах тех обретаются змеи великие; в них же витают гуси и утицы – перие красное, вороны черные, а галки серые; в тех же горах орлы, и соколы, и кречаты, и курята индейские, и бабы, и лебеди, и иные дикие – многое множество, птицы разные. На тех горах гуляют звери многие дикие: козы, и олени, и зубри, и лоси, и кабаны, волки, бараны дикие – во очию нашу, а взять нельзя!»

«Около ево горы высокие, утесы каменные и зело высоки, – двадцеть тысящ верст и больши волочился, а не видал таких нигде. Наверху их полатки и повалуши, врата и столпы, ограда каменная и дворы, – все богоделанно. Лук на них растет и чеснок, – больши романовскаго

луковицы, и сладок зело. Там же растут и конопли богорасленные, а во дворах травы красныя и цветны и благовонны гораздо. Птиц зело много, гусей и лебедей по морю, яко снег, плавают. Рыба в нем – осетры, и таймени, стерледи, и омули, и сиги, и прочих родов много. Вода пресная, а нерпы и зайцы великия в нем: во окиане море большом, живучи на Мезени, таких не видал. А рыбы зело густо в нем: осетры и таймени жирни гораздо, – нельзя жарить на сковороде: жир все будет. А все то у Христа тово-света наделано для человеков, чтоб, успокояся, хвалу богу воздавал.»

« ...там снегу не живет, морозы велики живут, и льды толсты замерзают, - близко человека толщины;»

Образ курочки-кормилицы – «божьего творенья»

«И нынеча мне жаль курочки той, как на разум придет. Ни курочка, ни што чудо была: во весь год по два яичка на день давала; сто рублей при ней плюново дело, железо! А та птичка од ушевленна, божие творение, нас кормила, а сама с нами кашку сосновую из котла тут же клевала, или и рыбки прилучится, и рыбку клевала; а нам против того по два яичка на день давала. Слава богу, вся строившему благая!»

Тематика реферативных сообщений, способствующих формированию ключевых академических компетенций

Историко-функциональные компетенции

1. Духовно-нравственная направленность «Повести временных лет».
2. Жанрово-родовое богатство древнерусской литературы.
3. Трансформация евангельского сюжета в повести А. С. Пушкина «Станционный смотритель».
4. Новая концепция всемирной истории в «Слове о Законе и Благодати» митрополита Иллариона.
5. Русская история в «Повести временных лет».
6. Жанровое своеобразие «Повести временных лет».
7. Гуманистические идеи в «Поучении» Владимира Мономаха.
8. Летописное сказание о Вещем Олеге в интерпретации А. С. Пушкина.
9. «Слово о полку Игореве» – гимн русскому патриотизму.
10. «Слово о погибели Русской земли» – лирический отклик на события монголо-татарского нашествия.

11. Образ идеального князя в «Житии Александра Невского».
12. Художественное своеобразие «Повести о разорении Рязани Батыем».
13. Евпатий Коловрат – исполин Русской земли.
14. «Задонщина» – «жалость и похвала великому князю Дмитрию Ивановичу и брату его Владимиру Андреевичу».
15. Взаимосвязь «Слова о полку Игореве» с «Задонщиной» («Слово ...» как образец словесного творчества).
16. Тема Куликовской битвы в творчестве А. Блока (цикл стихов «На поле Куликовом»).
17. Стиль «плетения словес» в житийной литературе Епифания Премудрого.
18. Фольклорные мотивы в «Повести о Петре и Февронии Муромских».
19. Евангельская притча о блудном сыне в произведениях древнерусской литературы (пьеса Симеона Полоцкого «Комедия притчи о блудном сыне», «Повесть о Горе-Злочастии», «Повесть о Савве Грудцыне»).
20. Проблема отцов и детей в «Повести о Горе-Злочастии».
21. Трансформация житийного жанра. Новаторство Аввакума.
22. «Огнепальный Аввакум» в интерпретации Ю. Нагибина.
23. «Переписка Ивана Грозного с Андреем Курбским» и баллада А. К. Толстого «Василий Шибанов».
24. Поэма Д. Кедрина «Зодчие» – стихотворная песнь древнерусским зодчим.
25. Галерея женских образов в литературе Древней Руси.
26. «Порядок в доме – порядок в голове» (на материале «Домостроя» Сильвестра).
27. Христианские заповеди в «Домострое».
28. Поэзия Симеона Полоцкого в стиле «барокко».

Межпредметные (метасистемные) компетенции

1. Литература Киевской Руси в контексте художественной культуры этого времени.
2. Искусство «монументального историзма» – выражение идеи общерусского могущества Киевского государства.
3. Художественный язык древнерусской иконы.
4. Символичность в литературе и иконописи Древней Руси.

5. Храм как образ мира.
6. «Изумительная параллельность» слова и изображения в древнерусском искусстве.
7. Ансамблевость, соборность «Повести временных лет».
8. Особенности христианского миропонимания Владимира Мономаха («Поучение» и «Письмо к Олегу Святославичу»).
9. Живописное воплощение идейной направленности «Слова о полку Игореве» (на примере одного из художников).
10. Интерпретация образной структуры «Слова о полку Игореве» в опере А.П. Бородина «Князь Игорь».
11. «Слово о погибели Русской земли» - гимн красоте и величию Руси.
12. Образ Александра Невского в русском кинематографе (историко-биографический фильм С. Эйзенштейна, Д. Васильева «Александр Невский»).
13. Духовный подвиг Сергия Радонежского ...
14. Стиль психологической умиротворённости в древнерусской литературе и живописи («Повесть о Петре и Февронии Муромских» Ермолая Еразмы и «Троица» Андрея Рублёва»).
15. Образ Февронии в «Повести о Петре и Февронии Муромских» и опере Н. А. Римского-Корсакова «Сказание о невидимом граде Китеже и деде Февронии».
16. Гармония сердца и разума в «Повести о Петре и Февронии Муромских».
17. Русский человек Средневековья на страницах «Домостроя».
18. Общечеловеческие ценности в «Домострое» («Как жить по совести и умереть достойно»).
19. Демократизм эстетики Аввакума.
20. «Барокко» в литературе и изобразительном искусстве.

Коммуникативно-деятельностные компетенции

1. «Книги – источники, напояющие Вселенную...» (искусство книжного оформления. Книжные миниатюры) – слайд-презентация с видами рукописной книги.
2. Стиль монументального историзма в древнерусской литературе, иконописи, храмовом зодчестве (видеома).
3. Языковые особенности эпического стиля (на материале «Повести временных лет»).

4. Торжественная проповедь митрополита Иллариона «Слово о Законе и Благодати» как образец высокого ораторского искусства.
5. Назидательный стиль «Поучения» Владимира Мономаха.
6. Метафоричность «Слова о полку Игореве».
7. Приёмы ораторского искусства в «Слове о полку Игореве».
8. Афористичность «Моления» Даниила Заточника.
9. Смеховой стиль «Слова» и «Моления» Даниила Заточника.
10. Стиль художественного повествования в «Слове о погибели Русской земли».
11. Языковая палитра житийной литературы Епифания Премудрого («Житие Сергия Радонежского», «Житие Стефана Пермского»).
12. Эмоциональная сдержанность, умиротворённость речей мудрой девы Февронии («Повесть о Петре и Февронии Муромских»).
13. Словесное воплощение стиля психологической умиротворённости в «Повести о Петре и Февронии Муромских».
14. Иван Грозный – писатель-стилист (на материале переписки Ивана Грозного с Андреем Курбским).
15. «Тонкое языковое чутьё» Ивана Грозного (на материале посланий Ивана Грозного).
16. Изречения народной мудрости в «Домострое» Сильвестра.
17. Яркость, выразительность «живого русского языка» протопопа Аввакума («Житие протопопа Аввакума, им самим написанное»).

**Алгоритм узнавания стиля монументального историзма
(задание, выполненное группой студентов-первокурсников)**



АЛГОРИТМ УЗНАВАНИЯ

**СТИЛЯ
МОНУМЕНТАЛЬНОГО
ИСТОРИЗМА**

ЧЕЛОВЕК — МИКРОКОСМ, «МАЛЫЙ МИР»

Стержнем образа человека, сложившегося в древнерусской культуре, было **представление о высоком предназначении человека, созданного «по образу и подобию Божьему».**

Большой мир и малый, Вселенная и человек! Всё взаимосвязано, всё значительно, всё напоминает человеку о смысле его существования, о величии мира и значительности в нём судьбы человека.

Характерен особенно светлый взгляд на мир. Древнерусские книжники предлагают читателям «подивиться» человеком, «почудиться» мудростью мироустройства.



В.М. Васнецов.
Крещение Руси

Радуйся, учитель наш и наставник благочестия! Ты облечен был правдою, препоясан крепостью, обут истиной, венчан добромыслием и, как гривной и золотой утварью, украшен милосердием.

Посмотри же и на град, величием сияющий, посмотри на церкви процветающие, посмотри на христианство возрастающее, посмотри на град, иконами святых блистающий и ими освящаемый, фимиамом благоухающий, славословиями божественными исполненный и песнопениями святыми оглашаемый.

И, всё это видев, возрадуйся и возвеселись и восхвали преблагого Бога, Устроителя всего!

Из торжественной проповеди митрополита Иллариона «Слово о Законе и Благодати»

Древнерусские книжники свершают воистину духовные подвиги во благо Отечества. Они не уходят в частности жизни, а говорят о самом главном (знаменательных исторических событиях, выдающихся личностях).

Так, Нестор выдвинул перед собой совершенно новую задачу – **ввести историю Руси в контекст всемирного исторического процесса**. Он создает грандиозный литературный ансамбль:

«Се повести временных лет, откуда есть пошла русская земля, кто в Киеве нача перве княжити, откуда русская земля стала есть»



В. М. Васнецов «Нестор-летописец»

ПОХВАЛА КНИГАМ



Велика ведь бывает польза от учения книжного; книгами наставляемы и поучаемы на путь покаяния, ибо от слов книжных обретаем мудрость и воздержание.

Это ведь - реки, напояющие Вселенную, это источники мудрости; в книгах ведь неизмеримая глубина; ими мы в печали утешаемся; они - узда воздержания.

Велика есть мудрость ...

Из «Повести временных лет»

Гуманистические идеи Владимира Мономаха, поэтизация божественной красоты природы и мудрости мироустройства

«Что такое человек, как подумаешь о нем?»

«Велик ты, господи, и чудны дела твои; разум человеческий не может постигнуть чудеса твои», — и снова скажем: «Велик ты, господи, и чудны дела твои, и благословенно и славно имя твое вовеки по всей земле». Ибо кто не восхвалит и не прославит силу твою и твоих великих чудес и благ, устроенных на этом свете: как небо устроено, или как солнце, или как луна, или как звезды, и тьма, и свет? И земля на водах положена, господи, твоим промыслом! Звери различные и птицы и рыбы украшены твоим промыслом, господи!

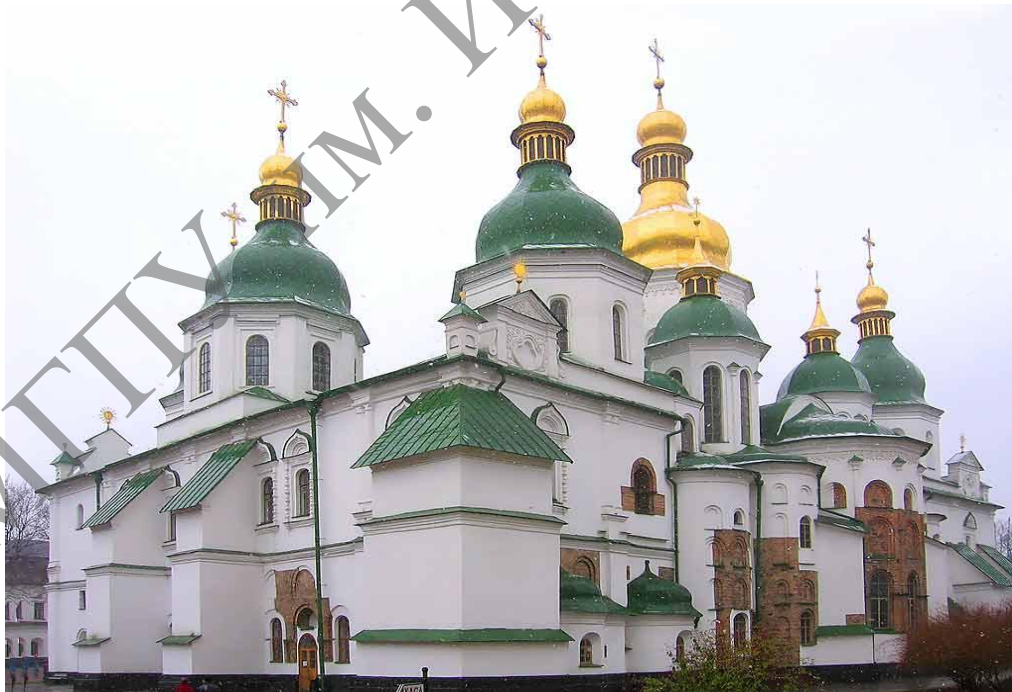
И этому чуду подивимся, как из праха создал человека, как разнообразны человеческие лица, — если и всех людей собрать, не у всех один облик, но каждый имеет свой облик лица, по божьей мудрости. И тому подивимся, как птицы небесные из рая идут, и прежде всего в наши руки, и не поселяются в одной стране, но и сильные и слабые идут по всем землям, по божьему повелению, чтобы наполнились леса и поля.

Из «Поучения» Владимира Мономаха

**Мону­мен­таль­ная архитектура –
свидетельство могущества и процветания
Киевской Руси**

Мону­мен­таль­ной архитек­ту­ре присущи: мно­го­неф­ность, галереи, мно­го­гла­вие, об­щая пира­ми­даль­ная композиция, созда­ва­е­мая ступен­ча­тым по­вы­ше­ни­ем объёмов от периферии к центрально­й гла­ве, бо­гат­ство и изыскан­ность внут­рен­не­го убран­ства, обилие света, наряд­ность, праздничность, от­кры­тость, оп­ти­мизм.

Строители древнерусских храмов как-будто подчиняют себе окружающий ландшафт. Церкви возводятся как маяки на реках и дорогах, чтобы служить ориентирами в необъятных просторах Руси **«слышимой и знаемой во всех четырёх концах земли»**. Они венчают холм и как в зеркале отражают свою красоту в водной глади рек и озер ...



Киевская София

Церковь Покрова на Нерли

Нет памятника более лирического, чем всемирно известный храм



Этот удивительно гармоничный белокаменный храм, органично сливающийся с окружающим пейзажем, называют поэмой, запечатленной в камне.

"Идеальная согласованность общего и частного, целого и мельчайших деталей создает тонкую и просветленную гармонию, уподобляя архитектуру одухотворенной и летящей ввысь музыке или песне"

Н.Н. Воронин

**Монументальная живопись –
свидетельство роскоши, изящества,
богатства Киевской державы**



**Ангел Златые Власы.
Икона XII в.**



**Устюжское Благовещение.
Икона второй пол. XII в.**

Древнерусская церковная музыка

Древнерусская церковная музыка выражала идею единомыслия и единения, поэтому была преимущественно монодической, т. е. одноголосной — унисоном, монодией. Канонической особенностью русской православной музыки является также принцип а capella (без сопровождения), так как лишь человеческий голос признавался единственным совершенным музыкальным инструментом, поскольку лишь голосом можно воплотить слово в музыкальных звуках, создать осмысленную мелодию.

Стиль монументального историзма выражает во всей полноте силу, устремленность и духовный подъем молодой православной Киевской державы.

Эпоха Киевской Руси – это «золотой век» в истории древнерусской литературы (академик Д. С. Лихачёв)

Список использованных источников

Лихачев, Д. С. Историческая поэтика древнерусской литературы. Смех как мировоззрение и другие работы / Д.С. Лихачев. – СПб.: Алетейя, 2001. – 566 с.

Колокола веков: тексты, комментарии, иллюстрации: пособие по древнерусской литературе для студентов-филологов / авт.-сост. В.И. Анисимов. – Мозырь: УО МГПУ, 2004. – 221 с.

Капшай, Н. П. Познание мира и человека на уроке литературы: пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования / Н. П. Капшай. – Мн.: «Современное слово», 2005. – 192 с.

Сочиние-эссе студентки-первокурсницы Д. А. на тему «Нравственные уроки древнерусской литературы»

Для того чтобы человек правильно оценил древнюю русскую литературу, ему необходимо понять значение культурного наследия в строительстве новой культуры и то, какую огромную ценность оно представляет для нас. Знакомство с классическим наследием нашего народа является, на мой взгляд, очень важным моментом в воспитании и образовании человека.

Литература выполняет очень важную воспитательную функцию: она учит нас жить. Древнерусская литература учит жить по законам добра, чести и справедливости. Все мы знаем библейские заповеди, гласящие «Не убий! Не укради! Не обмани!...» Древнерусские книжники не устают повторять, пересказывать их в своих вечно живых произведениях.

Древняя русская литература – огромная, богатейшая сокровищница жизненной мудрости, бесценного опыта и знаний, которые нам передали в наследство наши славные предки. Большое значение она имеет для духовно-нравственного роста человека, ведь одна из центральных тем древнерусской книжности – *смысл человеческой жизни, особая миссия каждого человека на земле*. Знакомясь с её жанровым изобилием, пристальное внимание мы уделяем житиям святых, которые во все времена

были излюбленным, «душеполезным» чтением русского человека. Произведения этого жанра дают нам образец праведной, благочестивой жизни. Жития убеждают нас в том, что по законам добра может и должен жить каждый человек. Героями житий становятся люди, за деяния свои удостоенные святости: Феодосий Печерский, Евфросиния Полоцкая, князья Борис и Глеб и др. Святой благоверный князь Александр Невский предстает перед нами, прежде всего, как защитник земли Русской и веры православной. Его слова «Не в силе Бог, но в правде!» по сей день призывают всех к справедливости в принятии решений, ибо Бог на стороне правды, Бог есть правда. Святые Петр и Феврония – пример идеальной христианской семьи. Их блаженная жизнь, любовь и верность друг другу служат примером должного отношения к браку. Между ними царит взаимопонимание, они вместе и в радости и в горе. Разлучить благочестивых супругов, нарушить гармонию, их единение не в силах даже смерть (после смерти они оказались в одном гробу).

И так можно продолжать бесконечно! Ведь наследие древней русской литературы неисчерпаемо! Какое бы произведение ни прочёл, в каждом слове, в каждой строчке ты почувствуешь: всеобъемлющую любовь к Родине («О, светло светлая и красно украшенная, земля Русская!»), уважение и милосердие к ближнему («чти старшего, как отца, а младшего, как брата»), житейскую мудрость («пусть не застанет вас солнце в постели!») и т. д. Ты увидишь людей, достойных святости (Владимир Красное Солнышко), людей величественных, грозных защитников Русской земли (Владимир Мономах, Евпатий Коловрат, Дмитрий Донской). Литература Древней Руси исполнена духом высокой гражданственности, всеобъемлющим чувством патриотизма. Её образовательная ценность неизмерима.

Произведения древнерусской литературы открывают нам и самые сокровенные странички истории. К примеру, «Повесть временных лет» насыщена интересными историческими фактами: славный поход Олега на Царьград, смерть Олега от его коня, месть княгини Ольги древлянам за смерть мужа, выбор веры князем Владимиром. «Поучение Владимира Мономаха», «Слово о полку Игореве», «Слово о погибели Русской земли», «Повесть о разорении Рязани Батыем», «Житие протопопа Аввакума, им самим написанное» ... – эти произведения свидетельствуют о важнейших исторических событиях для Руси, воспевают Святую Русь и лучшие качества русского человека и в то же время далеко не исчерпывают собой всё то лучшее, что создала русская литература лишь за первые столетия своего существования.

**Дипломы студентов 1–2 курсов филологического факультета
за лучшие доклады на секциях «Русская литература»,
«Русская и зарубежная литература»**



**Проектная деятельность
в процессе формирования ключевых академических компетенций**

**Методический паспорт
художественно-творческого проекта «Широкая русская масленица»**

В рамках УИРС студентами 1 курса разработан художественно-творческий проект «Широкая русская Масленица». Он включает: список научной и учебно-методической литературы по теме; обоснование актуальности выбранной темы; сведения из истории языческой и церковной Масленицы; описание масленичной, сырной недели; искусствоведческий комментарий к картинам Б. М. Кустодиева; мультимедийную презентацию с видеороликом из фильма Н. Михалкова «Сибирский цирюльник»; сценарий праздника «Широкая Русская Масленица»; фонотеку с масленичными песнями; видеотеку по теме; фотоальбом «Как на масляной неделе ...».

Цели:

- вовлечь студентов в активный познавательный процесс;
- развивать навыки поисковой, исследовательской и творческой деятельности;
- формировать на богатейшем фольклорном материале активную гражданскую позицию;
- формировать и совершенствовать художественно-эстетические вкусы студентов;
- в процессе начальной литературоведческой подготовки воспитывать в студентах-филологах истинных ценителей прекрасного.

Время работы над проектом: 1 месяц.

Материально-техническое и учебно-методическое оснащение: материалы городских библиотек, Интернет-ресурсы, программное обеспечение, фотоаппарат, мультимедийное оборудование.

Компетенции, необходимые студентам для разработки и презентации проекта:

- владение знаниями по «Русскому устному народному творчеству»;
- способность целеполагания, планирования учебно-творческой деятельности;
- владение поисковыми, исследовательскими, презентационными умениями;

- умение применять знания при решении нестандартных задач, в частности, создании творческих проектов.

Мотивация к учебно-познавательной деятельности: соревновательный характер, личная заинтересованность студентов в выполнении общего дела, личная ответственность за выбранное задание.

Методы и приемы активной педагогики: работа с различными источниками и видами информации, с большими объемами информации (библиотечный фонд, Интернет-ресурсы, интервью с художественными руководителями ГДК г. Мозыря; историческая справка, фольклорный текст, искусствоведческий комментарий, литературный текст), работа в команде, использование элементов интерактивных технологий.

Предполагаемый «интегративный эффект»: расширение содержания программного материала по теме «Календарно-обрядовая поэзия», «панорамное видение» выбранной темы. Постигание ментальных особенностей славян, их базовых ценностей, выраженных в произведениях фольклора в эмоциональной, доступной художественной форме. Выявление наиболее актуальных нравственных ценностей фольклора: ценность родной земли, Родины; ценность семьи и традиционных семейных отношений; ценность созидательного труда как основы жизни на родной земле; ценность здорового образа жизни; ценностное отношение к человеку, к искусству.

Вид деятельности: творческий, поисково-исследовательский.

Предметно-содержательная область: календарно-обрядовая поэзия русского народа, русская литература, история русского народа, история изобразительного искусства, история киноискусства.

Работа над проектом осуществляется поэтапно.

1 этап: организационный.

Под руководством преподавателя студенты формируют группу для работы над проектом; обсуждают проблемные вопросы; составляют план работы над проектом; распределяют роли в группе; обсуждают варианты представления результатов работы: наглядный материал в виде альбома, обучающих моделей (конспект школьного урока по русскому фольклору, сценарий праздника «Душа моя, Масленица»), мультимедийной презентации. Создается банк идей и предложений, обсуждаются творческие задания. Студенты делают предварительные эскизы, наброски к творческому заданию.

2 этап: планирование (поиск информации).

Преподаватель помогает студентам спланировать свои действия. Они осуществляют сбор информации, ее анализ и систематизацию. Совместно с преподавателем обсуждаются варианты презентации результатов работы.

3 этап: проектирование (самостоятельная работа студентов).

Преподаватель контролирует и корректирует деятельность студентов: проводит промежуточные консультации, активизирует их деятельность по мере необходимости. По предварительным эскизам и разработкам группа решает свою задачу.

4 этап: презентация.

Презентация проекта проводится в рамках семинарского занятия по теме «Обрядовая поэзия русского народа». Группа представляет результаты своей работы в виде альбомов-пособий, обучающих моделей (конспект школьного урока по русскому фольклору, сценарий праздника «Душа моя, Масленица»), мультимедийной презентации с аудио- и видеоматериалами о Масленице. На презентацию проекта приглашаются преподаватели кафедры русской и зарубежной литературы, студенты-филологи старших курсов.

5 этап: оценка результатов.

В рамках беседы за Круглым столом осуществляется анализ проделанной работы, подводятся итоги и выставляются отметки.

Заключение.

Проект, представленный в виде мультимедийной презентации, обучающих моделей, альбомов-пособий поможет при изучении темы «Обрядовая поэзия русского народа». Разработка данного проекта – это путь к саморазвитию личности посредством самостоятельной творческой деятельности, самореализации в учебно-профессиональной деятельности. Помимо расширения знаний в области устного народно-поэтического искусства, студенты получают широкий спектр личностных коммуникативных связей с коллегами по учебе, преподавателями кафедр русской и зарубежной литературы, истории и методики преподавания истории, социально-гуманитарных наук, художественными руководителями ГДК, сотрудниками городских музеев. Развивается творческая активность студента-первокурсника, осуществляется его социальная адаптация. При разработке проекта ценны не только его результаты, но и сам процесс, который позволяет студентам почувствовать себя свободными созидателями искусства.

Творческий проект
«Похвальное слово первым русским святым,
князьям-страстотерпцам Борису и Глебу»

Творческий проект выполнен в виде средневекового свитка, художественно оформлен в стиле эпохи. Стихотворное «Похвальное Слово» студентов сопровождается миниатюрами с сюжетами «Жития Бориса и Глеба».

В далёкие века России
Солнца одного светлейшие лучи –
Борис и Глеб, братья родные,
На землю грешную взошли.

Два Авеля прекрасных, чистых,
Не знали зависти и зла.
Смиренны были перед жизнью,
Блаженны были их дела.

В их душах истинная вера
Пылала, согревая мир,
Бесстрашие в сердцах горело
Перед злодейством роковым.

Но дьявол наблюдать спокойно
За добротой людей не мог.
А после смерти Владимира
Пред ним склонился Святополк.

О, Окаянный, второй Каин!
Он ненавидеть теперь стал!
За власть земную, горделивец,
Братоубийство замышлял.

Призвав сообщников нечестья,
Он молвил, глядя им в глаза:
«Убейте братьев моих тайно,
Чтоб властвовал здесь только я!»

Борис и Глеб, чтя верно брата,
Как чтили своего отца,
Узнав о замысле преступном
Молились, плача, за себя.



**Стиль
монументального
историзма**

Видеома «Стиль монументального историзма»

Пусть не застает Вас
солнце в постели ...
«Полчанин» Владимира
Мономаха

Се повести
временных лет,
откуда есть
пошла земля
Русская,
из меча
и огню Русская земля ...
«Повесть
временных лет»

Комони ржут за Тулою,
Звенит слава в Миеве,
Трубы трубят в Новгород
Стоят стяги в Птугивле.
«Слово о полку Игореве»

«Что такое человек, если подумать! Велик ты, господи, и чудны твои дела! Разум человеческий не может понять чуда твоего. И снова скажем: велик ты, господи, и чудны дела твои, и благословенно и славно имя твоё вечно по всей земле! Поэтому кто не восхвалит и не прославит мощь твою, твои великие чуда и блага, устроенные на этом свете: как небо устроено; как солнце или как луна, или как звёзды, и тьма и свет? И земля на водах положена твоей волей Господи; звери разнообразные, и птицы и рыбы, украшенные твоей волей, господи... Удивляемся и этому чуду, как из праха создал ты человека, как разнообразны облики человеческих лиц: если и весь мир собрать, не у всех один облик, но каждый имеет свой облик лица...» Владимир Мономах

Содержание и структура лекции «Слово о полку Игореве» и смежные виды искусства»

План

1. «Слово о полку Игореве» в контексте художественной культуры Киевской Руси.
2. Взаимодействие «Слова» с его интерпретациями в смежных видах искусства.

1. «Слово о полку Игореве» в контексте художественной культуры Киевской Руси.

«Слово», прекрасно вписывается как в картину художественной культуры Киевской Руси (как об этом уже говорилось на одной из наших лекций), так и в контекст искусства нового времени. Оно неотделимо от шедевров храмового зодчества и творений древнерусских иконописцев Киева, Владимира, Боголюбова, Чернигова, Пскова и др. (Софийский собор в Киеве, Дмитровский собор во Владимире, церковь Покрова на Нерли, Боголюбовский дворец близ Владимира, Гергиевский собор Юрьева монастыря, церковь Спаса Нередицы в Новгороде). И вместе с тем получает мощную «поддержку» со стороны таких мастеров русского искусства последних столетий, как А. П. Бородин и В. М. Васнецов, И. С. Глазунов и В. А. Фаворский.

О тематической, сюжетной и стилевой общности различных видов древнерусского искусства, в том числе и домонгольского периода, в литературоведении накоплено уже довольно много свидетельств [8]. Во всем этом, благодаря альбомам, книгам по искусству или выходам на соответствующие сайты Интернета, вы достаточно легко можете убедиться сами и по достоинству оценить высокую художественность самого «Слова». Ведь его немеркнущая эстетическая ценность, как и ценность других памятников средневековой словесности, далеко не для всех является очевидной. В отличие, скажем, от ценности той же Киевской Софии, поразительное мастерство и талант создателей которой сегодня (вследствие туризма и все той же полиграфии) уже как бы «самоочевидно» и не нуждается в особом «доказательстве». (Хотя еще в XVIII веке даже люди просвещенные относились к подобным творениям достаточно пренебрежительно: «Пусть охотники до старины соглашаются с похвалами, приписываемыми каким-то Рублевым... и прочим живописцам, жившим гораздо прежде царствования Петра: я сим похвалям

мало доверяю») [9, с. 13]. Ценность же и красота древнерусской словесности, еще раз подчеркнем это, не столь очевидна. Они не устанавливаются непосредственно переживанием и лицезрением, минуя такое, скажем, явление, как «языковой барьер» (в виде старославянской графики и лексики...).

Проведение параллелей между «Словом» и сопредельными искусствами позволяет отделить и в нем самом и в художественной картине Русского Средневековья в целом «значительное от незначительного, характерное от нехарактерного, закономерное от случайного, вскрыть такие закономерности и такие факты, которые оставались бы для нас скрытыми, если бы мы изучали каждое искусство (и в том числе литературу) изолированно друг от друга» [10, с. 293].

В частности «Слово» при таком подходе может быть рассмотрено как составная часть стиля монументального историзма – ведущего стиля эпохи Киевской Руси. По словам Д. С. Лихачева, все виды древнерусского искусства XI–XIII вв. с их церемониальностью и этикетностью тяготели к «крупным формам», стремились «утвердить вечное значение того или иного явления». Древнерусские храмы доминировали над пространством, возвышались среди полей, лесов и водных просторов, подчиняли себе окружающий ландшафт, как маяки, стояли на крутых берегах рек (храм Покрова на Нерли) или многочисленных пригорках на равнинной местности, «были кораблями, плывущими во вселенной». В свою очередь, лики святых на иконах и фресках (Оранта в Киевской Софии) отличались церемониальной неподвижностью, были обращены к молящимся.

2. Взаимодействие «Слова» с его интерпретациями в смежных видах искусства.

Большими образовательными возможностями обладает рассмотрение «Слова» во взаимодействии с его *художественными интерпретациями*, т. е. переводами его идей и образов на язык живописи и музыки.

Интерес, который вызывает восприятие памятника в новом, незнакомом – живописно-графическом или музыкальном воплощении, связан с установлением соответствия изобразительно-графических или музыкальных интерпретаций содержанию и структуре (эстетике и поэтике, духу и «букве») литературного первоисточника. В чем именно и каким образом достигается это соответствие? Что в тексте видоизменяется, оказывается особо выделенным, а что дано «под сурдинку» или вовсе оставлено без внимания?

Один из наиболее ярких образцов точного «попадания» в проблематику и поэтику «золотого слова» русской литературы – картина В. М. Васнецова «После побоища Игоря Святославича с половцами» (1888). Сам художник говорил об огромном влиянии, какое на него оказал шедевр древнерусской словесности. «Читаешь и не начитаешься, слушаешь и не наслушаешься... Ароматами родной страны дышит «Слово»...» [11, с. 159]. Чувство глубокой тоски вызывает у зрителя образ могучего русского воина, пронзенного вражеской стрелой и навсегда оставшегося лежать «в поле неизвестном среди земли половецкой»... Воссозданные кистью образы широкой степи, поникнувших полевых цветов, хищных, схватившихся в непримиримой схватке птиц, заставляют вспомнить многие строки «Слова»: *«Бились день, бились другой, на третий день к полудню пали стяги Игоревы, Тут разлучились братья на берегу быстрой Каялы; тут кровавого вина не хватило, тут пир окончили храбрые русичи: сватов напоили, а сами полегли за землю Русскую». «Никнет трава от жалости, а дерево от печали к земле преклонилось». «Уже гибели его ожидают птицы по дубравам орлы клетком зверей на кости зовут...» «Дружину твою, князь, птицы крыльями приодели...»*

Несколько иную, более обобщенную и менее детализированную живописную трактовку «Слова» дает И. С. Глазунов. В его «Князе Игоре» (вобравшем в себя опыт работы над декорациями к одноименной опере Бородин) более очевидно используются и преломляются приемы древнего искусства, традиции русских художественных школ: золотая ажурность московских иконописцев, жизнерадостность красочного искусства Палеха. Воссоздавая поразительную зрительную точность «Слова», повышенное чувство цвета автора, Глазунов зрительно эффектно помещает своего героя, одетого в золотой шлем, на черном фоне. Лик князя подан крупным планом, художник идет не столько по пути отбора тех или иных конкретных эпизодов «Слова», сколько его поэтических символов. Сверхзадача - воспеть твердость и мужество русского народа в годину испытаний, его духовное начало, вызвать в душе зрителя чувства, которые имеют истоки в долгом и трудном пути Руси-России («И вечный бой, покой нам только снится»). Уверенный, мудро-спокойный взгляд закованного в латы воина, пурпурный плащ. И. Глазунов из всего красочного богатства «Слова» особенно выделяет образ «червленых

щитов», красные пятна щитов создают торжественно-печальный колорит, который усиливается отблесками «кровавой» зари. Черных туч здесь нет, весь фон картины черный. «Черные туча с моря идут, хотят прикрыти 4 солнца». «Темно бо бе в 3-й день: два солнца померкоста...»³

Мыслит веками, не мельчит действие, не сводит его к личным судьбам героев, хотя и видит душу каждого, и *А. П. Бородин в своей народно-эпической опере «Князь Игорь» (1869–1887)*. Впечатляющей яркости и четкости образов ему удается добиться посредством образно-звуковых контрастов и вовлечения всех основных персонажей в тесное драматургическое взаимодействие друг с другом. Основной конфликт «Слова» – борьба русских против половцев – решается как столкновение добра и зла, культуры и варварства. Служение Игоря народу и родине противопоставляется желанию держать всех «в страхе под пятой» (Кончак) и «жить всласть» (Владимир Галицкий). Величественная, сурово-мужественная ария Игоря «О, дайте, дайте мне свободу» в то же время исполнена какого-то душевного благородства, величественное страдание в ней сочетается с глубоким лиризмом и нежностью. Общая направленность оперы решается по-бетховенски – «Через страдания к радости». Средствами музыкальной драматургии Бородин измеряет всю глубину скорби, переживаемой русскими после поражения Игоря, и в то же время не лишает зрителя-слушателя надежды. Эпilog наполнен радостными предчувствиями будущих побед русского оружия⁴.

Таким образом, проведение параллелей между древнерусской литературой и смежными видами искусства отвечает принципам культуросообразности и культуроемкости образования (высокой

³ Из вопросов, которые предлагались студентам на *интегративном практическом занятии «Слово о полку Игореве» и смежные виды искусства*: насколько художникам удалось найти стилевой пластический эквивалент слову писателя, добиться стилевого единства с литературным первоисточником? Чьи живописные образы больше соответствуют вашему представлению о «Слове»? Какая из предложенных больше соответствует вашему восприятию «Слова»? Какую сторону произведения подчеркивает художник и почему?

⁴ После прослушивания оперы на *тематическом кураторском часу* студентам предлагалось поразмышлять над вопросами: что нового открывает опера в тексте «Слова»? Как соотносятся в ней думы средневекового автора с тревогами современного человека? Когда либреттист отступает от текста «Слова» и зачем он это делает? В каких случаях композитору удается заставить звучать сцены трагедии наиболее сильно?

насыщенности образовательного процесса разнообразными элементами культуры). А также принципу продуктивности – направленности образования на созидание, творчество, получение реального и практического продукта, имеющего ценность для личности и общества. [13, с. 75, 77]. В конечном счете, все это получает опору в новой модели школьного учителя, на которого общество возлагает ответственность за целостно-культурное (а не односторонне-умственное!) становление личности школьника, за включенность ее «во все связи с миром» [14]. Поскольку «для учительской деятельности важнее широта кругозора и основательность базисных знаний, нежели углубление в отдельные проблемы» той или иной науки, «как это нужно для научного работника» [15, с. 68]. «Нужен Учитель Искусства... Такой учитель должен обладать большой широтой знаний, во-первых, в том искусстве, которое преподает, во-вторых, во всех смежных областях культуры» [16, с. 215, 216].

Такой учитель тем успешнее решает свои «чисто предметные» задачи, чем полнее он ориентируется на общую художественно-эстетическую культуру школьника, включая аудиовизуальную культуру, культуру зрительского (чувство цвета), слушательского (чувство ритма) восприятия и развивает ее [17, с. 70], [18, с. 119].

Литература

1. Анисимов, В. И. Интегративные основы моделирования содержания литературного образования в педагогическом вузе / В. И. Анисимов. – Минск : НИО, 1999. – 240 с.
2. Древнерусская литература, XI–XVII вв. : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Коровина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 448. И др. учебные издания этого профиля.
3. Проблемы профессиональной подготовки студентов педвузов и университетов // Тр. Ленинград. инж.-эконом. ин-та им. П. Тольятти. – М. : МНИИ ОП, 1976. – Вып. 113. – 109 с.
4. Проект реформы высшего образования в РБ: Государственная программа развития инновационного образования на 2008–2010 годы и на перспективу до 2015 года (04-01-05/П-826/ от 15.10.2007).
5. Жук, О. Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода : учеб. пособие / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко ; под общ. ред. О. Л. Жук. – Минск, 2007. – 192 с.
6. Содружество искусств и уроки литературы // Литература в школе. – 1965. – № 1. – С. 3.
7. Злотников, Р. А. К вопросу о повышении культурного уровня студентов / Р. А. Злотников // Эффективность подготовки специалистов : материалы межресп. симпозиума. – Каунас, 1969. – С. 114–118.
8. Булахов, М. Г. «Слово о полку Игореве» в литературе, искусстве, науке : крат. энцикл. словарь / М. Г. Булахов. – Минск : Университетское, 1989. – 300 с.
9. Лихачёв, Д. С. Заметки о русском / Д. С. Лихачев. – М., 1981. – С. 13.
10. Лихачёв, Д. С. Историческая поэтика русской литературы. Смех как мировоззрение и другие работы / Д. С. Лихачев. – СПб. : Алетейя, 2001. – 566 с.
11. Межпредметные связи при изучении литературы в школе / под ред. Е. Н. Колокольцева. – М. : Просвещение, 1990. – 223 с.
12. Леднёв, В.С. Содержание образования : учеб. пособие / В. С. Леднёв. – М. : Высш. шк., 1989. – 360 с.

13. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.

14. Батищев, Г. Человек совершенствующийся / Г. Батищев // Учительская газета. – 1988. – 3 марта.

15. Эрдниев, Б. П. О специальности и профессии учителя / Б. П. Эрдниев // Вестник высшей школы. – 1982. – № 5. – С. 68–70.

16. Неменский, Б. М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания : книга для учителя / Б. М. Неменский. – М. : Просвещение, 2-е изд., перераб. и доп., 1987. – 255 с.

17. Коровин, В. В. Литература – предмет эстетический / В. В. Коровин // Вопросы литературы. – 1970. – № 3. – С. 70–75.

18. Беленький, Г. И. Приобщение к искусству: Раздумья о преподавании литературы в школе / Г. И. Беленький. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.

**Интерактивный учебно-методический комплекс по дисциплине
“История русской литературы и литературной критики
(Древнерусская литература)”**

Интерактивный учебно-методический комплекс (ИУМК) разработан при помощи языка разметки гипертекста HTML (от англ. *HyperText Markup Language*) и представляет собой связанный комплекс статических веб-страниц с расширением “html”. Веб-страницы содержат в виде HTML-размеченных объектов следующие материалы: текст, изображения, мультимедиа (видео с возможностью скачивания) и документы Microsoft office с возможностью скачивания.

Для работы с ИУМК пользователю не потребуются особые знания языка программирования. ИУМК доступен и мобилен в использовании. Пользователь может работать с материалами обучающего комплекса не только на персональном компьютере, но и на планшете, мобильном телефоне.

Интерактивный учебно-методический комплекс состоит из трех модулей, каждый из которых имеет следующую структуру (Рисунок1):



Рисунок 1. – Структура модуля ИУМК

Раздел «Методические рекомендации» раскрывает содержательно-функциональную специфику каждого модуля.

Раздел «Книжная полка» включает следующие вкладки:

- «В помощь будущему учителю». Содержит методические разработки по древнерусской литературе, статьи ведущих методистов-практиков Е. Ильина, Б. Неменского, М. Рыбниковой и др.;



Рисунок 2. – Стартовая веб-страница

- «Литература для обязательного чтения». Предлагает пользователю древнерусские тексты с переводами на русский язык М.Дмитриева, Д.Лихачева, Н.Заболоцкого и др.

- «Научно-критическая литература». Представляет научно-критические работы ведущих медиевистов, исследователей русской православной культуры Д.Лихачева, В.Кускова, П.Флоренского и др.

Для полноценной работы с ресурсом требуется следующее программное обеспечение:

- Веб-обозреватель, браузер (от англ. *Web browser*) – программное обеспечение для просмотра веб-сайтов. Например: Google Chrome, Mozilla Firefox, Opera, Internet Explorer или Safari.

- Офисный пакет приложений – Microsoft Office.

- Медиаплеер – компьютерная программа, предназначенная для воспроизведения файлов мультимедиа-контента.

Например: Media Player Classic.



Модуль I

*Что такое человек, если подумать!
Велик ты, Господи, и чудны твои дела!
Разум человеческий не может понять чудеса твои.*

[I M Вопросы для самопроверки](#)

[I M Комплект заданий для КСРС](#)

[I M Методические рекомендации](#)

[I M Образцы учебно-творческих заданий](#)

[I M Темы рефератов](#)

[I M Лекции](#)

[I M Планы практических занятий](#)

[I M Книжная полка](#)

[I M Видеотека](#)

Рисунок 3. – Веб-страница «Модуль I»

В интерактивный учебно-методический комплекс (основной модуль) вмонтирована система электронного тестирования SuperTest. Это мощнейшая система для проведения компьютерного тестирования, состоит из двух дополняющих друг друга программных продуктов. TestMaker – предназначен для создания теста с установлением всех необходимых функций и ограничений и TestInfo – непосредственное тестирование обучающихся на основе созданного теста. Программа разработана для компьютеров IBM PC или совместимых с ними. Предъявляемые требования: процессор – 486 DX, 66 МГц и выше, SVGA-монитор, наличие операционной системы – Windows XP, Windows 2000, Windows 98, Windows Other.

Возможности программы SuperTest: количество вопросов в тесте – до 1000; количество вариантов ответов в каждом вопросе не более 3; вопросы и варианты ответов сопровождаются графическими файлами (поддерживаются следующие графические форматы: bmp, ico, wmf, emf; jpg); интеграция программы с MS-Word, WordPad, Internet Explorer

и другими приложениями, поддерживающими технологию drag&drop; экспорт тестов из базы данных в файл rtf (как с эталонами ответов, так и без них); автоматическое составление контрольной работы (на основе выбранного теста), с возможностью случайной генерации вопросов и вариантов ответов; быстрый переход к вопросу с заданным номером; выбор варианта показа вопросов при тестировании: от первого к последнему; от последнего к первому; случайным образом; выбор типа теста: «контрольный» – с выводом оценки результата тестирования; «психологический» – вывод результатов в зависимости от суммы набранных баллов; возможность проверки вопросов на повтор; каждый вопрос может оцениваться своим уровнем сложности (назначение балла сложности); оценка выставляется в баллах (1-100); возможность упорядочивания вопросов в зависимости от их сложности; проведение как открытого варианта тестирования (пользователю показываются результаты его тестирования) так и закрытого (без показа результатов); возможность ответить позже на несколько (задается преподавателем) вопросов; реализация экзаменационного режима – обеспечение случайной выборки заданного числа вопросов из полной базы теста; защита теста от его несанкционированного изменения или просмотра – паролем; возможность установки и запроса пароля при тестировании.

Министерство образования Республики Беларусь
УО «Мозырский государственный педагогический университет
имени И. П. Шамякина»

Т. Н. Чечко

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ АКАДЕМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ

Монография

Мозырь
МГПУ им. И. П. Шамякина
2016

УДК 378.147:37.037.1(043.3)

ББК 74.202.2

Ч 57

Автор:

Т. Н. Чечко,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
учреждения образования

«Мозырский государственный педагогический университет
имени И. П. Шамякина»

Рецензенты:

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры журналистики
УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

А. А. Мурашов;

кандидат педагогических наук,

старший научный сотрудник лаборатории гуманитарного образования
НМУ «Национальный институт образования Республики Беларусь»

С. И. Колбышева

Чечко, Т. Н.

Формирование ключевых академических компетенций
будущих учителей-филологов : монография / Т. Н. Чечко. –
57 Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2016. – 188 с.
ISBN 978-985-477- 591-3.

В монографии дано теоретическое обоснование и практическое решение актуальной проблемы формирования ключевых академических компетенций будущих учителей-филологов на базе высшей педагогической школы; предложена авторская система ключевых академических компетенций студентов-филологов, определены принципы и разработан механизм формирования данной группы компетенций. Монография может явиться научно-методическим пособием для педагогов-практиков, научных сотрудников, занимающихся разработкой типовых учебных планов, рабочих учебных программ по дисциплинам литературоведческого цикла.

УДК 378.147:37.037.1(043.3)

ББК 74.202.2

© Чечко Т. Н., 2016

ISBN 978-985-477- 591-3

© УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2016

Научное издание

Чечко Татьяна Николаевна

**ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ АКАДЕМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ**

Монография

Корректор *Л. В. Журавская*
Оригинал-макет *Л. И. Федула*

Подписано в печать 03.10.2016. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.
Ризография. Усл. печ. л. 10,93. Уч.-изд. л. 12,12.
Тираж 100 экз. Заказ 31.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования «Мозырский государственный педагогический
университет имени И. П. Шамякина».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий N 1/306 от 22 апреля 2014 г.

Ул. Студенческая, 28, 247760, Мозырь, Гомельская обл.
Тел. (0236) 32-46-29