АБХАЗСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

СААКЯН
РОЗА СААКОВНА

РАЗВИТИЕ РУССКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ АБХАЗИИ СРЕДСТВАМИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖИВОПИСИ

Специальность:
13.00.02 – теория и методика
обучения и воспитания (русский язык)

Диссертация на соискание
ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор
ШАПОВАЛОВА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

Сухум - 2022

Оглавление

Введение ……. 3 - 9

Глава I. Теоретико-методологические основы развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи….. 10 - 90

1.1. Психолого-педагогическая поддержка развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи …….. 10 - 31

1.2. Лингвометодический аспект развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи …… 31 - 58

1.3. Предпосылки и перспективы разработки содержания работы по развитию русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи ……...59 - 82

Выводы …….. 82 - 84

Глава II. Модель развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи и условия ее реализации …… 85 - 168

2.1. Реализация Модели развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи в учреждениях общего образования Республики …… 85 - 139

2.2. Результаты опытно-экспериментальной деятельности по реализации Модели развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи …… 140 - 165

Выводы ……166 - 168

Заключение …… 169 - 170

Список использованной литературы …… 171 - 192

Введение

Актуальность исследования. Данное диссертационное исследование посвящено проблеме разработки содержания развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи.

Опыт межгосударственного диалога Республики Абхазия и Российской Федерации сохраняет исторически сложившиеся многовековые традиции международного общения на русском языке. При значительных изменениях национальной, образовательной и языковой политики Республики Абхазия не ослабевает внимание ученых к проблемам качества обучения русскому языку (Л.Г. Бения, Ф.В. Даутия, С.Ю. Жвания, А.М. Касландзия, Н.В. Каюн, Щ.И. Квициния, А.Д. Ладария, Л.Б. Маргания, Е.П. Стеблецова, Н.Х. Смыр, Б.Г. Тарба, Н.В. Шалдуга и др.). В различных сферах жизнедеятельности многонационального государства наблюдается функциональное многообразие русской речи. Так, в системе образования и науки Республики сохраняется интерес исследователей не только к проблемам обучения русскому языку, но и к вопросам обновления методик и технологий развития русской речи учащихся школ Абхазии, что актуализирует задачи научно обоснованного определения педагогических условий, необходимых для обеспечения психолого-педагогического сопровождения процессов обучения русскому языку и развития русской речи школьников. Не вызывают сомнений выводы ученых о том, что эффективные дидактические ресурсы обучения речи сосредоточены в произведениях искусства: живописи, музыки и т.д. (Т.М. Балыхина, З.У. Блягоз, А.Х. Загаштоков, В.И. Карасик, Л.Г. Саяхова, И.В. Текучева, О.С. Ушакова, Л.А. Ходякова, И.А. Шаповалова, М.Х. Шхапацева, Н.Б. Экба и др.). Обусловлено это тем, что язык искусства понятен без перевода. В сложившихся реалиях самыми доступными произведениями искусства для использования в работе по развитию русской речи учащихся школ Абхазии являются репродукции картин, размещенные в учебниках и учебных пособиях, иллюстрации к текстам художественной литературы, оригиналы и копии художественных

полотен из фондов государственных и краеведческих музеев, произведения живописи или их копии, представленные на выставочных площадках, а также в официальных организациях и в учреждениях профессионального образования, осуществляющих подготовку специалистов сферы культуры и искусства.

В науке XXI века усиливается внимание к проблеме приоритетности получения информации через визуальное восприятие. Доминирующая позиция активного воздействия зрения на сознание человека, отмечают ученые, создает прецедент - потребность учащихся стремиться к «эффекту» поверхностного отношения к жизни, мотивирующего желание «здесь и сейчас» получать удовольствие от компьютерной игры, от скоротечно происходящего процесса активного погружения в виртуальный образ, имитирующий возможности зрительно воспринимать то, чего нет. Такая ситуация несет риски снижения интереса учащихся к эстетически насыщенному произведению живописи. Школьники подчиняются влиянию в короткое время ускоренными темпами получать информацию через зрительный образ интернет-пространства. Последствия такого социокультурного фактора на их жизнь очевидны: «В процессе восприятия информации на первый план выходит уже не текстовый символ, а зрительный образ. Мировосприятие становится визуальным» (М.В. Габова). Негативной тенденции ухода учащихся из речевого общения может противостоять эффективность использования эстетического потенциала произведений живописи. Работа по развитию речи, ориентированная на реализацию мощного дидактического ресурса картины открывать ментальность художника и зрителя, остается неиспользованной. Обратная реакция учащихся, зрительно воспринимающих картину, может реализовываться через их критическое мышление, мотивирующее конструктивный диалог «зритель-картина», «зритель-художник», «ученик-учитель». В данных условиях устраняется желание обучающихся становиться «сторонним наблюдателем процесса обучения». Такое

направление разработки содержания работы по развитию русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи еще не изучалось. Обращенность к этой проблеме усиливает актуальность нашего диссертационного исследования.

Объект исследования – процесс развития речи учащихся 5-9 классов школ Абхазии при обучении русскому языку средствами произведений живописи.

Предмет исследования – содержание работы по развитию русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи.

Цель исследования – разработать Модель развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи и определить условия ее реализации в учреждениях общего образования.

Цель исследования предполагает решение **задач**:

- обосновать теоретико-методологическую базу развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи и условия ее реализации в учреждениях общего образования;

- определить степень сформированности предпосылок и перспектив разработки Модели развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи;

- научно обосновать критерии отбора произведений живописи с позиции их дидактических ресурсов и воспитательного потенциала для развития русской речи учащихся школ Абхазии;

- разработать технологию виртуальной картинной галереи, соответствующей возможностям самоорганизации и саморазвития учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи художников России, Абхазии, Европы, в целях поддержки развития критического мышления и способности к регулированию эмоционального состояния;

- разработать практико-ориентированные упражнения, задания которых отражают их когнитивно-коммуникативную направленность;

- проверить эффективность разработанной Модели развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи, определить условия ее реализации в учреждениях общего образования.

Гипотеза. Для обеспечения эффективности процесса обучения русскому языку и развития речи необходимо разработать научно обоснованную Модель развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи и определить условия ее реализации в учреждениях общего образования в Республике.

Этапы опытно-экспериментальной работы:

- изучение практики работы школ Абхазии по развитию русской речи учащихся средствами произведений живописи (2014 – 2022 г.г.);

- изучение научной литературы по теме диссертационного исследования и состояния деятельности школ Абхазии по развитию русской речи учащихся средствами произведений живописи (2014 – 2020 г.г.);

- разработка программы опытно-экспериментальной работы, проведение педагогического эксперимента (2016 – 2022 г.г.);

Научная новизна исследования состоит в следующем:

- разработана Модель развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи;

- определены условия реализации Модели развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи в учреждениях общего образования;

- создана технология виртуальной картинной галереи.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в диссертации определены основные направления интеграции организационных форм учебной деятельности, внеклассной и внешкольной работы по развитию русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи.

Практическая значимость исследования состоит в следующем:

- сформирован фонд культуроориентированных средств развития речи (произведения живописи художников России, Абхазии, Европы), рекомендованный для применения в процессе изучения отдельных аспектов фонетики, лексикологии и фразеологии, словообразования, морфологии, синтаксиса, стилистики и культуры речи; работы по развитию устной и письменной речи;

- установлены опорные темы для работы по развитию речи средствами произведений живописи при изучении отдельных аспектов школьного предмета «Русский язык»: лексикология: многозначная лексика (эпитеты), лексико-семантические варианты слов со значением «эмоциональное состояние человека», «чувства и ощущения», «настроение»; морфология: имя прилагательное; синтаксис: лексико-грамматические средства связи предложений в тексте (цепная и параллельная связь); текст (лингвистический анализ текста); диалог (конструктивный диалог, диалог-имитация, диалог-обсуждение, диалог-познание, диалог-отношение, аутодиалог и др.); конструкции, выражающие отношение коммуникантов к объекту и предмету речи;

- составлены учебные словари-минимумы: терминологической лексики (слова из профессиональной речи искусствоведов и художников); паронимов.

- предложен эффективный тип практико-ориентированных упражнений, включающих задания когнитивно-коммуникативной направленности: информативной насыщенности, соответствия принципам соизучения языка и культуры, антропоцентричности, текстоцентричности, аксиологичности).

Методология и методы исследования

Методологической основой исследования являются философские положения о сущности гуманизации и гуманитаризации развития образования; полипарадигмальный подход, предполагающий допустимость существования методологических систем, основанных на парадигмах антропологического, аксиологического, компетентностно-деятельностного,

культуроведческого подходов, а также личностно-ориентированного и проблемного обучений.

Основные **методы** исследования:

- анализ фундаментальной методической, лингвистической, психолого-педагогической литературы по теме исследования;

- наблюдение за процессом обучения русскому языку и развитием речи, анализ устной и письменной речи школьников;

- проведение констатирующего, обучающего и контрольного экспериментов;

- обработка и сопоставительный анализ результатов педагогического эксперимента, их методическая интерпретация;

- сравнение, сопоставление восприятия произведений живописи средствами визуальной культуры и русского языка.

Положения, выносимые на защиту

На защиту выносится научно обоснованная Модель развития речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи и условия ее реализации в учреждениях общего образования Республики.

Структура диссертации

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы.

Степень достоверности

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивается опорой на научные достижения в области лингвистики, педагогики, психологии, методики преподавания русского языка и развития речи; выбором методов обучения, адекватных целям и задачам исследования; подтверждена положительными результатами, полученными в ходе опытно-экспериментальной работы, охватившей 32 городские и сельские школы Абхазии, более 100 учителей, более 600 учащихся 5-9 классов. Доказательность научных положений подкреплена результатами внедрения материалов в практику учреждений общего образования Республики

Абхазия, личным педагогическим опытом автора, отзывами методистов и учителей – участников педагогического эксперимента.

Апробация материалов опытно-экспериментальной работы (13 опубликованных статей, 2 методических пособия; выступления на 8 международных и республиканских научно-практических конференциях; курсах повышения квалификации учителей русского языка и литературы) подтверждает объективность результатов научно-исследовательской деятельности в рамках диссертационного исследования.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РУССКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ АБХАЗИИ СРЕДСТВАМИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖИВОПИСИ

1.1 Психолого-педагогическая поддержка развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи

Психолого-педагогические аспекты развития речи средствами произведений живописи, основанные на теоретико-методологической базе - философии, педагогики, психологии, культурологии, характеризуются ориентированностью на гуманистическую парадигму современного образования. В контексте методологических положений гуманистической парадигмы общего образования детерминированы модели:

- культурологического содержания образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.);

- личностно-ориентированного обучения (К.А. Абульханова-Славская, И.А. Алексеев, И.А. Зимняя, С.В. Кульневич, А.А. Орлов, В.А. Петровский, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.);

- когнитивно-коммуникативного подхода (Е.В. Бондаревская, А.А. Вербицкий, М.К. Кабардов, И.В. Карпова, Е.С. Кубрякова, В.Я. Ляудис, Е.С. Полат, В.А. Маслова, А.М. Матюшкин и др.);

- антропологического подхода (Н.В. Бордовская, С.И. Гессен, В.И. Загвязинский, В.А. Кобылянский, А. Реан и др.);

- информационно-технологического подхода (В.С. Лазарев, В.С. Леднев, А.М. Новикова, И.В. Роберт и др.);

- проблемного обучения (А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, А.В. Хуторской и др.);

- деятельностного подхода (Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.Н. Хуторская, Д.Б. Эльконин и др.);

- аксиологического подхода (А.Д. Дейкина, В.А. Сластенин, С.А. Смирнов, Г.И. Чижакова и др.);

- культуроведческого подхода (И.К. Геро, Л.А. Ходякова, Т.М. Воителева и др.).

Теоретически обоснованный в современной педагогике личностно-ориентированный подход к обучению школьников, утверждает В.В. Сериков, требует создания уникальных педагогических условий, обеспечивающих реализацию «личностно-развивающих функций образовательных процессов». В систему таких условий В.В. Сериков включил:

- мотивацию (как принятие и обоснование «прагматизма», «полезности деятельности»);

- опосредование (гармонизация внешних и внутренних факторов, активизирующих сознательность обучения, осмысленность поведения и отношения);

- коллизию (способность обнаруживать скрытые противоречия действительности, готовность к их разрешению);

- принятие (согласие или возражение принятию предложенных идей, ценностей или норм);

- рефлексию (конструирование и интерпозиция: я-концепция);

- смыслотворчество (конкретизация систем жизненных смыслов, представление сущностного предназначения человека, миссии его жизни);

- ориентацию (создание личностной картины мира - индивидуального мировоззрения);

- независимость, свободу, упорядоченность, устойчивость внутреннего мира;

- творческий характер каждой личностно-актуальной деятельности;

- самореализацию (устремленность к утверждению и самоутверждению образа своего «я» во внешней и внутренней сферах жизни человека);

- уровень духовности жизнедеятельности в аспекте осмысления личностных амбиций, притязаний (устранение риска признания приоритета культуры полезности, поддержка стремления к культуре достоинства (Сергеев, Сериков 2013: 63).

Систематизированные полипарадигмальными отношениями гуманистические подходы ресурсно значимы для построения развивающего и развивающегося образования (Ю.К. Бабанский, В.С. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.П. Щедровицкий и др.). Проявляется это прежде всего в том, что ключевой компонент содержания, структурированный знаниями (накопленными в истории человечества), опытом творческой деятельности (на актуальном этапе человечества), опытом эмоционально-ценностных отношений (в глобальных и регионально-локальных масштабах), опосредован основными подходами, методическими системами, педагогическими технологиями.

Так, пишут А.В. Коржуев и В.А. Попков, «знания формируют дидактическую базу информационно-сообщающего обучения. Работа по овладению обучающимися знаниями базируется на реализации принципов научности и системности обучения. Развивающее, эвристическое, проблемное обучение, задачный подход в обучении ресурсно значимы для формирования опыта творческой деятельности» (Коржуев, Попков 2009: 56). «Опыт эмоционально-ценностных отношений приобретается и совершенствуется в педагогических условиях, актуализирующих рефлексию как компонент содержания образования, реализующих принцип культуросообразного обучения, поддержки стремления к культуре достоинства» (Сергеев, Сериков 2013: 63).

Придерживаясь позиций ученых, подчеркивающих необходимость систематизации гуманистически ориентированных подходов, педагоги и психологи уделяют особое внимание научно обоснованной интерпретации в трудах исследователей таких ключевых понятий, как система и деятельность. При допустимой неоднозначности, порой множественности интерпретаций понятий, ключевых для разработки современного содержания образования, обучения, педагоги и психологи остаются на позициях классического понимания феноменов системы, деятельности. Так, феномен «деятельность» в своих основных характеристиках сохраняет ее принадлежность к системе, к совокупности действий, сконцентрированных на достижении поставленных целей. Внешняя деятельность, в отличие от внутренней, связана с предметно-практической активностью человека. Внешней деятельностью объединяется участие в ней субъектов и объектов, которые взаимодействуют открыто. Внешняя деятельность доступна для открытого наблюдения, в то время как внутренняя связана с предметно-практической активностью человека, с интеллектуальной, эмоциональной сферой жизни человека, с его «напряженным» осмысливанием, осознанием, рефлексированием. Во внутренней деятельности происходит взаимодействие субъекта не с самим объектом, а с его образом (моделью). Примером этого вида деятельности является аутодиалог, формирование подготовки к высказыванию, содержащему оценку эстетических особенностей произведений живописи.

Внутренняя деятельность, относясь к скрытому от внешнего процесса наблюдения, структурируется такими ее компонентами, как:

- самосознание и самоконтроль;

- эмпатия;

- цели и индивидуальность восприятия мира.

Внешняя деятельность характеризуется взаимоотношением с внешним миром, что открыто для наблюдения другим:

- социальность (соотнесенность с установленными в обществе нормами и требованиями, например, поведения);

- личное влияние (позиции лидера или аутсайдера).

В деятельностной теории учения выделяются такие структурно-содержательные компоненты, как:

- конечная цель обучения (формирование способа действия);

- способ действия (как результат учебной деятельности);

- эмоционально-волевая направленность личности на сознательную активность стремления к достижению цели обучения (развития) (В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). Субъект деятельности может быть индивидуальным или организованным в группу, «в пару».

Система принципов, методов, приемов обучения, развития речи, система упражнений, заданий, например, на уроках русского языка характеризуется структурированностью совокупных элементов, находящихся во взаимообусловленных отношениях, во взаимозависимых внешних и внутренних действиях, иерархично организованных и реализуемых в установленном порядке с учетом сохранения количественных показателей и качественных признаков. В категориях философии «система» структурируется компонентами, элементами, частями, необходимыми для сохранения целостности как «единства своего многообразия», своей «многомерности», «многоуровневости» (Ю.М. Лотман, В.И. Слободчиков и др.), функциональности (М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, А.В. Текучев, Л.А. Тростенцова и др.). Целевая установка личностно-ориентированного подхода как методологически целесообразного в системе полипарадигмальных характеристик образования в современных условиях характеризуется признанием интеллектуального потенциала личности.

Анализ трудов педагогов, психологов, философов по проблеме интеллектуального развития обучающихся позволяет констатировать: в XXI веке значительно повысился интерес к исследованию развития уникальных способностей человека как языковой личности - способностей в сфере эмоционального и социального интеллекта (Д.В. Люсина, Д.В. Ушаков и др.).

Эмоциональный интеллект характеризуется как способность распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания свои и других, как способность управлять своими эмоциями и эмоциями других в целях решения практических задач, связанных с процессами: самосознания; самоконтроля; эмпатии; цели; видения (оптимизм, пессимизм); невовлеченности; вовлеченности; отстраненности; включенности; равнодушия (Д.В. Люсина, Н.Л. Мишатина, С.И. Попова, Е.В. Сидоренко, Д.В. Ушаков и др.).

Человек без эмпатии, пишут ученые, «не способен понимать, как его действия или слова влияют на окружающих» (вдохновляют, поддерживают, огорчают и т.п.). «Эмпатия является источником возможностей самому испытать чувства других людей» (Д.В. Люсина, Д.В. Ушаков: 2004). Социальный интеллект, направленный на владение и реализацию уникальной способности личности понимать своё «я» (себя), понимать и прогнозировать последствия своего поведения и поведения другого, учит человека жизни - формирует готовность социализироваться, вести себя адекватно не только в сложившихся условиях, но и в неожиданно изменившихся, новых (Э.Л. Торндайк: 1998).

Д.В. Ушаков отмечает, что «человек с высоким уровнем социального интеллекта может поддержать разговор, тактичен, грамотно подбирает слова, умеет слушать, понимает формальные и неформальные роли» (Д.В. Люсина, Д.В. Ушаков: 2004).

Особый вектор развития гуманистической педагогики задает признание педагогической наукой и практикой перспектив аксиологического подхода, ресурсно значимого для формирования духовных ценностей у обучающихся (Е.В. Бондаревская, Е.И. Исаев, И.Б. Котова, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.). По справедливому мнению Е.В. Бондаревской, нравственные, духовные ценности являются не только факторами стойкости, надежности человека, но и одним из средств развития личности, «методологической основой нравственного воспитания» (Бондаревская 2000: 4). Анализ педагогической

литературы, результатов личного многолетнего педагогического опыта позволили ученым В.А. Сластенину, И. Ф. Исаеву представить характеристику психологических признаков общечеловеческих, нравственных ценностей:

- житейского сознания, регулирующего отношения между людьми: доброта, порядочность, трудолюбие, скромность;

- содержания нравственного воспитания человека XX века: земля, дом, отечество, семья, труд, знания, культура, мир, человек и др. (Сластенин, Исаев 2002: 4).

Аксиологический подход к обучению и воспитанию личности, к развитию русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи методологически перспективен, устанавливает приоритет предпочтений при определении дидактического потенциала произведений живописи как культуроориентированных средств развития речи.

Исследовательские возможности аксиологического подхода, как пишут Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева, позволяют «решить… широкий круг актуальных проблем современного образования» (Яковлев, Яковлева 2006: 86). В этот «круг» вписаны проблемы разработки содержания развития речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи.

Рассматривая феномен «подход» как «теоретический путь реализации тех или иных принципов и комплекса основанных на них идей», ученые прежде всего выделяют «систему идей и принципов, лежащих в его основе». Исследователи представляют «категориально-понятийный аппарат, образующий в рамках подхода особый контекст описания пространства» обучения (в нашем исследовании - развития русской речи средствами произведений живописи), показывают «определенную методическую или технологическую систему, характерную именно для этого подхода» (Яковлев, Яковлева 2006: 42).

Для диссертационного исследования по-особому важно уточнить, что под методологическим подходом как понятием исследования проблемы

обновления содержания методики развития речи средствами произведений живописи имеется в виду «принципиальная методологическая ориентация исследования, как точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как принцип, руководящий общей стратегией исследования» (Яковлев, Яковлева 2006: 74).

Вслед за А. Петровым, А.Е. Фирсовой, Г.М. Коджаспировой под антропологическим подходом имеем в виду «систему теоретических положений, ориентированных на человека как предмет познания, выполняющую гносеологическую, прогностическую и нормативно-праксиологическую функции» (Фирсова 2013: 504-508).

В структуре антропологического подхода А.Е. Фирсовой выделяются следующие уровни:

- концептуально-теоретический;

- процессуально-деятельностный.

«Антропологический подход базируется на принципах целостности человека (физического и психического, телесного и духовного, общественного и индивидуального). Принципом гуманитарности определяется обращенность в исследовании к человеку, его способностям и интересам; всестороннему и гармоничному развитию» (Фирсова 2013: 508).

В систему практических принципов антропологического подхода исследователи включают принцип субъектности, диалогизма, природосообразности, культуросообразности (Дейкина 2013: 12-18).

Многообразием подходов к поиску методологически обоснованной организации и осуществления образовательного процесса в педагогической науке на рубеже веков и в первые десятилетия нынешнего века сформированы возможности концентрации внимания ученых на вопросе определения условий эффективного обучения, воспитания и развития личности. Ученые проявили интерес к вопросам развития речи школьников при обучении русскому языку не только как целостному явлению, но и как аспектному, соответствующему концептуальной логике целостной системы

методики обучения русскому языку и развития речи (М.Т. Баранов, А.Д. Дейкина, А.П. Еремеева, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская, Л.А. Ходякова и др.).

В трудах Н.В. Ипполитовой, Н.С. Стерховой термин «условие» трактуется как «совокупность причин, обстоятельств». Соглашаясь с подобным определением, ученые продолжают работу по изучению педагогических условий конструирования и реализации эффективных педагогических систем, методик, технологий, моделей (Л.Ю. Козлова, З.К. Узденова, З.Б. Урусова, И.А. Шаповалова и др.).

По сфере воздействия Ю.К. Бабанский систематизировал классификационные признаки «внешних условий» (природно-географические, общественные, культурные и др.) и «внутренних» (учебно-материальные, морально-психологические, эстетические).

В логике современной интерпретации феномена «педагогические условия» конкретизируются обстоятельства, ситуации, необходимые для обновления содержания работы по развитию речи при обучении русскому языку (Л.Г. Бения, С.Ю. Жвания, А.Д. Ладария, Л.Б. Маргания, Н.В. Шалдуга и др.).

Аспектное изучение педагогических условий как ресурса повышения эффективности развития художественного восприятия школьников отражено в трудах М.А. Козловской, Ф.П. Хакуновой, доказавших справедливость положения о том, что наиболее значимыми для повышения эффективности развития художественного восприятия школьников являются следующие педагогические условия:

- организация целостной педагогической системы;
- создание предметно-пространственной среды;
- поэтапность развития художественного восприятия;
- осуществление мер стимулирования учебной деятельности (Козловская, Хакунова 2012: 78-89).

Обобщение данных по изучению феномена «педагогические условия» и реализации их в учреждениях общего образования (в школах) актуализировало необходимость уточнения таких ключевых для диссертационного исследования понятий, как восприятие, понимание.

Характеристику понятия «восприятие» в словарях и энциклопедиях (Д.Н. Ушакова, С.И. Ожегова, Б.М. Бим-Бада, Т.Ф. Ефремовой; энциклопедия Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона) целесообразно представить как:

- форму чувственного отражения предмета в сознании;

- выделение в чувственном отражении предмета целостного объекта действительности (с различением в нем определенных признаков информации о содержании формирующегося чувственного образа, адекватного цели действия).

Восприятие, отмечают ученые, конгруэнтно опыту человека в сфере переживания ощущений, которые он объединяет в сознании. Через восприятие человек представляет мир (Воспринимать – это представлять себе мир) (Ожегов 1995: 93).

Термин «понимание» в словарях, энциклопедиях трактуется как «предпосылка» познания. Понимание достигается на базе знаний и умений, созданных и освоенных «в предшествующем опыте».

Понимание во многом обеспечивается эффективной организацией и осуществлением процесса обучения. При проверке правильности понимания актуализируются такие умения, как:

- выражение в речи (в слове) того, что осмыслено;

- пересказ текста (дословный, переконструированный).

По мнению Б.М. Бим-Бада, словесное выражение осмысливаемого материала и практические действия с ним служат не только критерием понимания, но и способствуют пониманию (Бим-Бад 2002: 206-207).

Критериями, показателями адекватности восприятия и понимания картины как произведения живописи в педагогической науке сегодня рассматриваются данные о том, как человек-зритель:

- «предвосхищает» содержание картины при объяснении названия произведения (объяснение оформляется в информационном сообщении и концентрированном способе эмоционально-экспрессивного выражения своего отношения к картине);

- представляет краткий рассказ о картине;

- предлагает свою версию о влиянии картины на зрителя, обращается к интерпретации своих мыслей, чувств, переживаний, вызванных картиной;

- пытается понять творческий замысел художника – автора картины;

- осознает свое право и свои возможности оценивать эстетические особенности картины, вступает в виртуальный диалог с художником;

- предлагает свой ответ на вопрос: сумел ли художник раскрыть свой замысел зрителю?

- рассуждает, может ли быть у этой картины другое название? Почему?

- определяет, остается ли мнение о картине прежним или меняется? (Добротина 2013: 12-16).

Психологические теории, труды педагогов, культурологов, посвященные проблемам описания феномена «эстетическая реакция зрителя» (на восприятие и понимание произведений живописи, на готовность школьников к развитию речи средствами произведений живописи), формируют актуальную базу данных об особенностях педагогических условий, необходимых для взаимодействия речевой и визуальной культуры обучающихся (А.А. Адаскина, Г.Н. Кудина, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, Н.Ф. Чубук и др.).

Обновление содержания работы по развитию речи согласуется с научным пониманием содержательно-структурных компонентов целостной системы содержания образования (обучения) и организации учебной деятельности (М.Т. Баранов, Н.М. Борытко, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов,

В.И. Капинос, В.В. Краевский, Т.А. Ладыженская, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, А.В. Текучёв, Д.Б. Эльконин и др.).

Структурно-содержательные компоненты образования в трудах В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина характеризуются логико-композиционным объединением педагогически адаптированных:

- основ наук, включенных в школьные программы по учебным дисциплинам, предметам;

- социального опыта в сфере обучения (преподавание – учителя, учение – школьника).

Содержательные компоненты организации учебной деятельности структурируются включением в нее:

- учебной мотивации;

- учебной задачи, адекватной реализации цели обучения на конкретном его этапе;

- решения учебной задачи средствами поэтапного формирования умственных и универсальных учебных действий;

- контроля и самоконтроля результатов учебной деятельности;

- оценки и самооценки качества обучения, динамики владения знаниями, умениями, навыками, компетенциями.

Обучение как сложноорганизованная целенаправленная деятельность субъектов образовательного процесса детерминировано процессами:

- преподавания (профессиональная деятельность педагога, учителя);

- учения («научение» обучающегося, школьника в условиях овладения знаниями, умениями, навыками, компетенциями, адекватными целям и задачам содержания учебной дисциплины, предмета, формирование на этой базе индивидуального опыта).

При разработке содержания обучения или при обновлении определенных направлений его организации и осуществления особое значение приобретает методологически обязательная процедура, ориентированная на интеграцию теории и практики обучения (О.Б.

Александрова, Д.А. Моисейкин, А.С. Амирбеков, О.И. Кирикев, А.О. Блинов, Е.Н. Благирева, О.С. Благирева, Л.М. Перминова, П.А. Стрельникова и др.). Обусловлено это необходимостью устранения риска разобщенной работы по усвоению теории и овладению практическими умениями и навыками. «Традиционное разделение образовательного процесса на овладение теоретическими знаниями и практическими умениями, - пишут Д.А. Моисейкин и Е.А. Косарьков, - мало эффективно» (Моисейкин, Косарьков 2021: 8-10).

Такое разделение порождает риск методологически противоречивого отношения к дидактическому потенциалу репродуктивного, продуктивного, интерактивного обучения, риск ошибочной интерпретации использования в образовательной практике технологии информационно-иллюстративного (сообщающего) обучения и технологии критического мышления (Д.А. Моисейкин, Е.А. Косарьков). Взаимосвязанные теория и практика, «требуют соразмерности и единства», их интеграция обеспечивает целостность образовательного процесса (Д.А. Моисейкин, Е.А. Косаряков).

Интеграция теории и практики, реализуемая в способах взаимодействия субъектов образовательного процесса, сегодня рассматривается в системе методов обучения как специфический интегрированный метод, который в педагогике соотносится с устоявшимися формами инновационного обучения. Учеными предлагаются такие формы организации урока, как «уроки самостоятельной деятельности», «исследовательские уроки», «уроки на основе групповой технологии», «уроки на основе проектной деятельности» (А.В. Морожейкина, А.А. Семченко, А.Н. Богачев).

Проблема укрепления психолого-педагогических основ обучения связана с решением вопросов усвоения школьниками умений и навыков диалогического взаимодействия, способностей оценивать коммуникативные качества речи (устной и письменной), готовности к анализу текста как продукта речемыслительной деятельности человека. Эффективным

средством обучения русскому языку и развития речи в контексте решения вышеназванных задач, отмечают исследователи, необходимо признать культуроориентированные средства развития речи. Данные педагогического эксперимента по использованию культуроориентированных средств развития речи (Л.А. Ходякова) подтверждают их эффективность на уроках подготовки к сочинению по картине.

Сегодня повысилась актуальная значимость трудов, посвященных совершенствованию универсальных учебных действий. В числе таких трудов особое место занимают монографии, учебно-методические пособия Л.А. Ходяковой. Предложенная ученым методика использования культуроориентированных средств для развития универсальных учебных действий в процессе обучения русскому языку обладает значительным дидактическим потенциалом для целенаправленной деятельности, ориентированной на повышение у школьников уровня восприятия и понимания ими произведений искусства, уровня владения визуальной культурой, культурой интерпретации произведений литературы и живописи. Все эти и аналогичные им проблемы развивающего образования, пишут И.М. Вострикова, С.И. Заир-Бек, М.Э. Исаханова, А.М. Матюшкин, И.В. Муштавинская и др., связаны с внедрением в обучение технологий критического мышления, с реализацией проблемно-поисковых методов формирования у обучающихся способностей к восприятию и пониманию, к мотивированной самоорганизации исследовательской деятельности (Б.М. Бим-Бад, Л.С. Выготский, Г.К. Селевко и др.).

Научную обоснованность представления структурно-содержательных характеристик эмоциональных переживаний и чувств учащихся 5-9 классов поддерживает реализация в процессе обучения технологии регулирования эмоциональных состояний учащихся (С.И. Попова). Особенностью этой технологии является фактическая ресурсность влияния на развитие школьника возможности «произвольно и осознанно регулировать

собственные переживания в условиях организуемой педагогом смыслообразующей деятельности» (Попова 2018: 191).

Проблема психолого-педагогической поддержки регулирования подростками своих чувств и эмоций в психологии и педагогике относятся к числу недостаточно изученных. Неоднозначность мнений ученых обнаруживается и в их подходах к выявлению типологических классификационных характеристик переживаний человеком своего эмоционального состояния. Таких эмоциональных состояний, или эмоций, например, В.И. Карасик рассматривает четыре: страх, радость, печаль, гнев (Карасик 2002: 169). Пол Экман и его последователи анализируют семь базовых эмоций: гнев (злость), печаль (грусть), презрение, отвращение, страх, удивление, радость (Экман 2010). Системное представление базовых эмоций предложено К. Изардом, включившим в список эмоций следующие: удовольствие – радость, интерес – волнение, возбуждение, удивление – испуг, горе – страдание, гнев – ярость, страх – ужас, отвращение – омерзение, стыд – унижение, вина, смущение (Изард 2008).

Переживание эмоционального состояния, чувств соотносится с особенностями человека, настраивается на определенное внутреннее душевное состояние. Это имеет внешнее проявление, что позволяет другим замечать настроение человека.

По тону переживаний психологи характеризуют настроение как «ровное», «пониженное», «повышенное», «тревожное» и др.

Эмоциональная активность человека проявляется, отмечают Ю.В. Уханова, Л.В. Куликов, Б.Ф. Ломов и др., в таких видах настроения, как созерцательное (спокойное, но с повышенным эмоциональным тоном при низкой активности); воодушевленное (позитивный настрой с целеустремленностью к успеху); раздраженное (негативное состояние человека, переживающего обиду, растерянность, вину); добродушное (положительное, но пассивное состояние, социально-ориентированное на позитив); меланхолическое настроение (чувство безотчетной грусти, печали);

апатия (нежелание действовать, переживание усталости, последствий стресса). Настроение, эмоциональное состояние обучающихся, включенных в процесс развития речи средствами произведений живописи, становились предметом и объектом исследования А.Ш. Викторова, С.В. Ионова, В.И. Шаховского, А.П. Седых и др.

Позитивный настрой обучающихся на активное участие в образовательном процессе, отмечают психологи и педагоги, формируется и поддерживается их включением в продуктивную речевую деятельность через диалог. Значительный дидактический потенциал современные ученые видят в диалоге-отношении обучающихся с произведением искусства (В.И. Жуковский, М.В. Тарасова). Такой диалог в процессе развития речи средствами произведений живописи становится «инструментом» «активной» или «пассивной» роли зрителя (обучающегося) при общении с автором картины (художником) или самим произведением живописи – картиной.

Диалог «автор-зритель», пишут В.И. Жуковский и М.В. Тарасова, рассматривает как обмен последовательными и односторонними действиями. Зритель остается пассивным, автор активно «кодирует» информацию, которую реципиент «получает». Автор общается с человеком-зрителем и со всем человечеством.

Произведение остается средством диалогического взаимодействия между автором и зрителем. При этом эстетическое наслаждение возникает как награда за труд зрителя и за творчество художника (Д.Н. Овсянико-Куликовский).

В процессе художественного диалога слушающий/понимающий, читатель/зритель соучаствуют в общении с художником, но затем конструируют свой текст, создают к нему раму (обрамление): комментируют, оценивают, возражают, интерпретируют и даже продолжают. Понимание уподобляется исследованию текста. Позиция воспринимающего формирует понимание. М.М. Бахтин считал, что в художественной коммуникации 3 обязательных коммуниканта:

- автор;

- реально воспринимающий;

- идеально воспринимающий.

В диалогической модели художественной коммуникации действуют: «язык для себя» и «язык для других».

У зрителя есть особая миссия - через произведение войти в общение с идейным полем эпохи создания данного произведения и «с эпохой, отраженной в картине». Так взаимодействует социум прошлого, настоящего, будущего. Картина становится «мостом одного человека к другому» (Жуковский, Тарасова 2010). Более того, картина может через аутодиалог (как посредник отношений) вступать в коммуникацию с самим собой. Зритель переживает восхищение, испытывает радость, понимание прекрасного.

В.Е. Семенов, обращаясь к явлению «катарсис», раскрывает его «как главный результат художественной коммуникации», когда формируется «единство»:

- эмоционального (от переживания к положительным чувствам);

- эстетического (гармония, порядок, красота);

- этического (гуманные чувства) (Семенов 1995: 179).

Диалог зрителя и произведения искусства развивается при изменении активности «партнеров», когда «мы вносим свои реакции в объект искусства» (Семенов 1995: 179). В.И. Жуковский справедливо утверждает, что «помимо инициирования познания, произведение… является источником возбуждения спектра чувств, переживаний, эмоций зрителя…Произведение искусства как источник чувственной активности зрителя реализует экспрессивную, гедонистическую, катарсическую функции» (Жуковский 2004: 44.). Л.С. Выготский считает, что искусство «уравнивает человека с миром в самые критические и ответственные минуты жизни» (Выготский 1987: 250). Дидактическая функция картины реализуется и в этапах

художественной коммуникации: «понимание», «интерпретация» (Жуковский 2004: 45).

Интерпретация свидетельствует о том, что происходит «осмысление всего произведения искусства как целостного знака, указывающего на моменты бытия объективной действительности» (Жуковский 2004: 45). Здесь произведение способно «включаться в диалог с социальной жизнью, способно существенно менять человека, влияя на его социальные убеждения». Картина становится «средством социального преображения», а ее персонажи «могут выступать в качестве образца коммуникативного поведения зрителя» (Жуковский 2004: 45).

В общем, картина становится:

- участником общения;

- средством общения;

- условием общения;

- ресурсом «смещения материальных компонентов картины на духовно-нравственный, нематериальный слой произведения» (Жуковский 2004: 46).

Зрительские операции находятся в динамике развития через наблюдение, созерцание, познание, рефлексию.

Диалог характеризуется общением, коммуникацией, образованием «общего» между партнерами. Это и есть результат диалога – понимание.

Диалогизм человеческого мышления и бытия закрепляет за партнерами миссию Я – ТЫ, миссию сопричастности, включенности. Эта миссия исключает «отстраненность, стороннесть наблюдателя» (М.К. Крышталева, В.В. Савчук, А.Д. Шабалин и др.).

Диалог формирует отношение между участниками общения. Так возник термин, понятие «диалог-отношение» (Жуковский, Тарасова 2010: 53). Я – ты; я – другой, иной; «свое – иное» – это субъекты общения. Человек-зритель раскрывается в своем человеческом качестве, а

произведение становится способом, инструментом взаимоотражения автора и отражения общного. При этом произведение, например, картина, становится:

1. произведением-адресантом;
2. произведением- речевым партнером;
3. произведением-соавтором.

В такой интерпретации «зритель концентрирует свойства человека и зрительские свойства», входит в отношения со «своим – иным» (Тарасова 2015).

«Качеством зрителя не обладает всякий человек». Зритель – это зрячий, он способен «увидеть», «узреть в диалоге». В диалоге участвуют:

- зритель - адресат;
- зритель - речевой партнер;
- зритель – соавтор художественного текста.

Психолого-педагогическая поддержка развития речи школьников средствами произведений живописи соответствует требованиям научной организации профессионального труда учителя, создающего ориентировочную основу творческой деятельности школьников. Реализующий дидактические ресурсы технологии проектирования деятельности обучающихся в целях освоения ими ключевых компетенций (языковых, лингвистических, коммуникативных, культуроведческих), учитель систематически актуализирует:

- интеллектуальную подготовку школьников к теме урока;

- мотивацию познавательного интереса к творческому труду авторов произведений искусства;

- значимость культуроориентированных средств развития речи учащихся;

- включает обучающихся в процесс прогнозирования позитивной динамики универсальных учебных действий, коммуникативных качеств хорошей речи;

- формирует условия освоения способностей к самоорганизации учебной и творческой деятельности, продуктивного коммуницирования с субъектами этой деятельности.

В целом, формирование педагогических условий развития речетворческой деятельности школьников связано с необходимостью оптимизации самостоятельной работы, мотивирующей деятельность обучающихся на формирование культуры учебного труда:

- обращение к различным источникам актуально значимой информации;

- осмысление собственной стратегии достижения цели.

При таком подходе к определению и реализации педагогических условий развития творческого мышления обучающиеся являются субъектами учебной деятельности, овладевающими перспективными способностями целенаправленной учебной деятельности, базирующейся на ресурсах интеллектуальных, эмоционально-волевых качеств личности, отраженных в теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин).

Представим краткую характеристику данной теории, основанной на том, что организация внешней деятельности школьников способствует интериоризации внешних действий и является основой рационального управления процессом обучения. Первый этап можно обозначить этапом создания мотивации обучающихся. На втором этапе осмысливается полная информация правил, обеспечивающих верное выполнение действий (по правилу!). Второй этап официально признается этапом составления схемы, обеспечивающей ориентировочную основу действия. На третьем этапе выполняются реальные действия по образцу с комментированием правилосообразных действий в громкой речи. На четвертом этапе с опорой на образец проговаривается вслух описание действия по правилу. Проговаривание действий осуществляется перед (до) выполнением реального действия. Пятый этап связан с комментированием правилосообразного действия перед его реальным выполнением, т.е. действие сопровождается

проговариванием «про себя». На шестом этапе совершается процесс интериоризации, т.е. осуществляется полный отказ от речевого сопровождения правилосообразного действия. Таким образом формируется умственное действие в свернутом виде. На этом этапе осуществляется творческий перенос правилосообразного действия в различные ситуации реального мира.

Общепризнано практическое значение теории поэтапного формирования умственных действий, заключающееся в том, что в процессе обучения формирование новых действий происходит легче через заучивание нового материала. Новый материал усваивается в процессе непроизвольного запоминания. В таких условиях у обучающихся формируются метапредметные универсальные учебные действия, что позволяет переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно.

Метапредметные универсальные учебные действия имеют типологические свойства, что определило возможность выделения структурно-содержательных и функциональных особенностей познавательных, регулятивных и коммуникативных метапредметных действий.

Являясь субъектом деятельности, обучающиеся, мотивированные на развитие творческой деятельности, характеризуются готовностью самостоятельно определять цели, выбирать способы их достижения, формировать планы и программы, осуществлять самоконтроль, т.е. произвольно направлять и регулировать свою деятельность. Все это по-особому значимо для организации экспериментальной работы по развитию речи, речевой деятельности обучающихся, так как речь школьника - это всегда уникальный творческий продукт, самостоятельный и активный процесс определения замысла, способов и форм воплощения мысли в слово. В таких условиях эффективная психолого-педагогическая поддержка развития у школьника творческого мышления предполагает работу,

направленную на формирование у обучающихся механизмов саморегуляции речевой деятельности, речевого поведения, соответствующего статусу личности говорящего и слушающего, пишущего и читающего. Структура регуляции речевого поведения определяется статусной ролью личности, ее позиции, направленности. Коммуникативные функции и роли обучающихся воспринимаются и исполняются ими в конкретных социальных ситуациях, в которые они включаются через открытую систему взаимодействия с миром, с социальной средой. Таким образом создаются дидактические ресурсы регуляции и саморегуляции речевого поведения.

Феномен речевого поведения человека связан с особенностями его воспитания, местом рождения и обучения, средой, в которой он привычно общается. Речевое поведение, как проявление поведения в словесной форме, актуализирует лингвистические и экстралингвистические единицы коммуникативных ресурсов. В целом, речевое поведение служит индикатором общей эрудиции человека, особенностей интеллекта, мотивации поведения и эмоционального состояния. Словесная форма речевого поведения обеспечивается фразой, интонацией, внутренним подтекстом. Каждый, отдельно взятый человек, в нашем случае обучающийся, свою деятельность осуществляет не саму по себе, а как связанную с деятельностью других - партнеров по коммуникативному, речевому общению. При этом формы речевого общения могут быть различными: внутренняя речь («про себя»), внешняя - говорение, слушание, чтение, письмо. Высокая активность речевой деятельности обучающихся проявляется в процессах диалогического взаимодействия.

Обязательным условием психолого-педагогической поддержки диалога между участниками образовательного процесса является контролируемое педагогом управление процесса обучения, корректировка общения в русле решения конкретных целей и задач реализации содержания работы по развитию речи, в том числе, - средствами произведения живописи.

1.2. Лингвометодический аспект развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи

Социокультурная значимость педагогического процесса, направленного на развитие русской речи учащихся школ Абхазии, очевидна. Как способ адаптации личности в обществе, речь человека, качество владения ею связаны со всеми сферами жизнедеятельности: интеллектуальной, духовной, эмоциональной, волевой. В этой связи сегодня по-особому важны выводы ученых о том, что реализуемое в школах содержание работы по развитию речи не обеспечивает в должной мере формирование у школьников коммуникативной компетенции. Не получили должного решения проблемы исследования творческой деятельности личности в ситуациях репродуктивного и продуктивного речемышления. Решение таких и аналогичных им проблем, по мнению А.Д. Дейкиной, «лежит в плоскости обновления теоретической базы методической науки и в реализации принципов речевого развития», предполагает устранение причин, создавших риски «недостаточной аспектной работы над развитием речи» (Дейкина 2016: 19-26).

В современном мире, обострившем «конфликт» визуальной культуры и культуры слова (визуализация и вербализация картины мира), неоднозначно решаются вопросы участниками общения, отдающими предпочтение представлять актуальную информацию не вербально, а визуально – подбором статичных или динамичных видеорядов с кратким комментированием их содержания, что «освобождает» коммуниканта от необходимости создавать «фон» общения, организовывать сюжетную линию событий или рассуждений, включать в общение «тональность» своего оценочного отношения (ощущение, чувство, эмоция, настроение).

«Конфликт» визуализации и вербализации картины мира, как показывают результаты исследования лингвистов, педагогов, психологов, сегодня разрешается чаще в пользу выбора визуальных способов общения, что порождает эффект «непричастного «я»», ослабляет коммуникативный ресурс «критической рефлексии» (В.В. Савчук). «Лидирующая сегодня поддержка визуального образа, – предупреждает В.В. Савчук, – ослабляет потребность вербализовать, представлять в устной или письменной речи свои представления о реальных событиях, что снижает речевую активность личности, «приостанавливает» непрерывность совершенствования опыта коммуникации» (Савчук 2012: 165)

В условиях информатизации основных сфер жизнедеятельности человека и общества актуализируется необходимость оптимизировать процесс развития речи дидактическими ресурсами диалога, методиками и технологиями обучения диалогическому взаимодействию. При этом недопустимо игнорирование феномена «коммуникативная система», ориентированная на антропоцентричность и аксиологичность.

Научно обоснованная характеристика феномену «коммуникативная система» еще в 90-х годах прошлого века дана Н.И. Жинкиным. Важным в трактовке данного явления Н.И. Жинкиным представляется то, что в этой системе осуществляется действие, которое влияет на «изменение в то или другое время отношения партнера к окружающей его среде» (Жинкин 1998: 8).

Признание ученым комплементарности понятий «партнер и среда», «партнеры коммуникативной системы» и выводы о том, что «существование одного предполагает существование другого» (Жинкин 1998: 9), концептуально значимо для осуществленного нами эксперимента.

Для понимания ключевых феноменов «языковая компетенция», «речевая компетенция», «коммуникативная компетенция обучающихся» Н.И. Жинкиным прогнозируется их перспективность для совершенствования методики развития речи. При этом коммуникативную систему ученый

рассматривает как «генератор языка, мозг партнеров, как память языка и как систему устройств для осуществления жизненно важных, в том числе и речевых операций» (Жинкин 1998: 53-54).

В трудах Н.И. Жинкина, аспектно изучающего речь индивида с позиций ее процессуальности, «поступков ребенка» от замысла к слову», анализируются «кодовые переходы, происходящие во внутренней речи». Такой «процессуальной» аспект анализа специфики речевого развития ребенка привлек внимание лингвистов и методистов, нацеленных на разработку интерактивных методик и технологий уроков развития речи, на признание методологической целесообразности личностно-ориентированного подхода к осуществлению обучения русскому языку на основе приоритета субъект – субъектных отношений между обучающим и обучающимся.

Особое внимание Н.И. Жинкин уделяет вопросам переосмысления «имманентного присутствия диалога» во внутренней речи учащихся, выполняющих творческие задания по подготовке описания (в устной и письменной речи) произведений живописи, по составлению повествования как рассказа о том, какие события изображены на картине художника. Анализируя результаты своего эксперимента, Н.И. Жинкин приходит к выводу о том, что «язык внутренней речи свободен от избыточности. Во внутренней речи связи предметны, то есть содержательны, а не формальны» (Жинкин 1998: 157). Исключительно значимо признание ученым того, что «без изобразительного языка внутренней речи был бы невозможен никакой натуральный язык, но и без натурального языка деятельность внутренней речи бессмысленна» (Жинкин 1998: 159). Такие выводы следует рассматривать в контексте перспективности изучения специфики аутодиалогичности внутренней речи школьника при подготовке высказывания о картине, что достаточно убедительно отражено в словах ученого: «применение натурального языка возможно только через фазу внутренней речи» ... Решение мыслительной задачи осуществляется,

отмечает ученый, средствами языка, «и в языке это отображается через переосмысление лексических значений: слово не наделено константным значением. Поэтому в процессе общения неизбежно меняется интерпретация лексики в силу того, что контекст определяет переосмысление лексических значений» (Жинкин 1998: 159). Так, по нашим наблюдениям, при сравнении описания моря в произведениях художников И.К. Айвазовского, Г.Ш. Барциц, В.Д. Бубновой, Л.А. Бутба, В.Я. Кацба, В.А. Цвижба, Г.Г. Чернецова и др., в рассказе Ф. Искандера «Рассказ о море» обучающиеся открывают для себя «новое» видение моря: море не всегда может быть «ежедневным праздником»; оно сохраняет тайну оставаться чем-то «мощным и прекрасным», «огромным и неожиданным». Сопоставление картин художников и произведения Ф. Искандера «Рассказ о море» с личными наблюдениями о море мотивирует обучающихся к использованию в своей речи (при пересказе, написании изложения, сочинения) авторских слов о море: возле моря всегда «стойкая соленая свежесть», «вода теплая и ласковая», «волны легкие». Но таким видят море художники, писатели, дети, когда море как обычно не несет опасности.

Угроза жизни, переживание опасности, страха меняет отношение к «могучему и прекрасному морю». Понятными становятся слова о морской воде: «горькая, как английская соль», «холодная и враждебная», «мощная и равнодушная», в то время как на берегу гальки становятся «горячими», приятными от ощущения «крепкого сухого тепла разогретых камней».

Включенность школьников в общение-разговор о море, рассказ или описание образа моря в произведениях художественной литературы, живописи создает необходимые для их развития условия приобретения эстетического опыта. При этом слово (вербализация) и «зрение» (насмотренность, визуализация картины мира) помогают обучающемуся открыть в себе и в других неожиданную радость самим обнаружить новое, интересное, важное и необходимое. Такие новые открытия обучающиеся обсуждают при работе над картиной, которая помогает найти самые точные

синонимы, построить ряд ключевых слов, соответствующих теме и основной мысли высказывания, составить словосочетание или предложение по заданной схеме, сформировать базу лексических и грамматических средств, способных обеспечить связность текста.

В систему культуроориентированных средств, актуальных для развития речи учащихся школ Абхазии, включены не только известные им картины И.К. Айвазовского, но и не известные им ранее картины Л. Лагорио «У моря», А.А. Рылова «В голубом просторе», Н.Н. Дубовского «Море», И.Л. Калмыкова «Скала на Черном море», С.Н. Соколова «Штормит. Черное море» и др.

Аспектная деятельность по развитию речи, описанная в трудах Н.И. Жинкина, определяет перспективные для методики развития речи учащихся средствами живописи выводы: «в процессе общения и применения натурального языка вырабатывается» особый язык – «язык художественного мышления». Ученый установил, что:

-«представления и чувствования сами по себе и непосредственно не передаваемы;

- возможен такой язык, при помощи которого можно управлять появлением у воспринимающего партнера определенных представлений и чувствований;

- наиболее полно язык изображений представлен в изображенном искусстве;

- художник передает в своем произведении сложное наглядное сообщение, которое приобретает смысл при интерпретации его замысла зрителем» (Жинкин 1998: 162).

Н.И. Жинкин не оставляет без внимания проблемы формирования интерпретационной деятельности школьников через процесс развития речи средствами произведений живописи.

Речевая деятельность говорящего и слушающего, читающего и пишущего в психологии, педагогике, методике преподавания русского языка

рассматривается с позиций ее контекстуальности – включенности в творческий процесс непрерывного обновления восприятия, понимания реципиентом готового текста или конструирования собственного текста в условиях продуктивной речевой деятельности – говорения и письма.

Методики и технологии обучения русскому языку в аспекте развития речи, а также специальной работы по развитию говорения, слушания, чтения и аудирования на уроках развития речи оптимизируют образовательную среду урока русского языка и развития речи ориентированностью на поддержку мотивационно-творческих способностей, на совершенствование интеллектуальной и эмоциональной сфер детей через актуализацию любознательности, воображения, воли к достижению осознаваемой цели таких видов деятельности, как учебная, коммуникативная, проектная (М.В. Габова, И.К. Геро, Л.А. Ходякова и др.). Мотивированность таких видов деятельности подтверждается интересом к теоретическому и практическому содержанию уроков, на которых обучающиеся инициируют диалог с учителем, с одноклассниками. Им нравится анализировать речевые ситуации, культуроориентированные средства обучения. Они участвуют в экспертизе качества речевой деятельности одноклассников, обращаются к самооценке и саморедактированию своего продукта говорения и письма, предлагают свою интерпретацию художественных текстов, обращаются к различным источникам получения дополнительной информации, но в пределах содержания, соответствующего смысловому пространству темы урока.

Мотивированность творческой деятельности школьника на уроках русского языка поддерживается активизацией воображения, видением полезности личностного развития. В таких условиях очевидно раскрывается дидактический и эстетический потенциал произведений живописи. Изображенное на картине учащиеся сначала видят «одинаково», но затем их интерпретационная деятельность позволяет обнаружить детали, характеризующие избирательность внимания, адаптивность эмоциональных

переживаний, адекватность речемыслительной деятельности в ситуации общения.

Проблема разработки содержания обучения русскому языку широко обсуждается как в печати, так и на дискуссионных площадках международных научно-практических конференций с участием ученых, аспирантов, учителей (Сборник научных трудов; Русское культурное пространство; Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания) (2016-2021). В 2016 г. на конференции МПГУ А.Д. Дейкиной было предложено определение понятия «коммуникативно-когнитивное содержание обучения русскому языку», внесено уточнение в характеристики дефиниции «коммуникативный подход в обучении».

«Коммуникативный подход, – справедливо утверждает ученый, – создает необходимые условия для повышения требований к профессиональной деятельности учителя, который должен знать, понимать и учитывать функции языка и его единицу, как коммуникативный феномен» (Дейкина 2016: 22). «От профессиональной компетенции учителя-словесника зависят качественные изменения в лингвистическом образовании»; учителю прежде всего важно уметь обеспечить процесс обучения, как «понимание - усвоение – применение языка», но «условием успешности в достижении продуктивных результатов является общая цель – достичь взаимопонимания субъектов в когнитивно-коммуникативном учебном процессе, универсальными постулатами которого являются информативность, истинность, ясность» (Дейкина 2016: 25).

В современных условиях феномен «знание» как запоминание, результат познавательной деятельности без осмысленности сути языкового явления (факта) не может оцениваться как «достаточный». Сегодня важно «более последовательно учитывать все стороны познавательной активности учащихся: мотивационную, содержательно-процессуальную, эмоционально-волевую»; в учебном процессе по развитию речи необходимо «выстроить конструктивный диалог с учащимися на основе когнитивных задач.

Вовлечение учащихся в конструктивный диалог ориентирует их на осознание лексического значения слова, что помогает практике употреблять слова уместно, в свойственном им значении» (Дейкина 2016: 23-24). Интеграция коммуникативно-когнитивного обучения с эвристическим (проблемным) создает базу для продуктивного речевого общения в конструктивном диалоге, беседе, в дискуссии, в диспуте.

В научных исследованиях диалогическая речь квалифицируется как сложная форма связной речи. При этом диалог признается формой социального взаимодействия. Сложность этой формы общения очевидна. Во-первых, оперативность порождения с одновременным восприятием реплик партнера представляет известные трудности при обдумывании своих реплик одновременно с восприятием чужой речи. Во-вторых, участники учебного диалогического общения усваивают такие сложные умения, как:

- слушание и правильное понимание мысли собеседника;

- логичное реагирование на речемыслительную деятельность партнера в рамках темы речевого взаимодействия;

- поддержка конструктивного эмоционального тона;

- соблюдение требований русского литературного языка;

- реагирование на возможные изменения в содержании общения, в выборе вербальных и невербальных средств общения;

- осуществление контроля качества речи собеседника и самоконтроля своей речи (Л.Н. Березина).

Обучение диалогической форме общения связано с развитием у обучающихся умений:

- задавать вопросы;

- ясно, точно отвечать на поставленные вопросы;

- использовать различные реплики реагирования в процессе общения, проявляя заинтересованность, внимание и активное участие в разговоре;

- употреблять различные вводные конструкции и клишированные выражения;

- пользоваться различными способами реализации речевых функций, таких как выражение согласия или несогласия, сомнения, удовлетворения, просьбы и т.д. (Буряк 2013: 208).

При всем многообразии характеристик диалогическая речь, как любой текст, характеризуется стабильной структурой: наличием зачина, основной мысли и концовки. Важно отметить, что в научной литературе «диалог рассматривается как первичная, естественная форма коммуникации». Нередко диалог представляет собой неподготовленный, спонтанный тип речи, при котором порождение и произнесение реплик происходят одновременно, а потому обычно реплики-реакции собеседника бывают непредсказуемыми, неизвестными (Буряк 2013: 208).

Восприятие и понимание диалогической речи партнерами общения зависят от ряда факторов. Особые трудности понимания участниками диалога друг друга связаны с такими характеристиками реплик, как абстрактность, перенасыщенная информативность, объемность, нарушение логики общения.

Анализ диалогической речи обучающихся показывает, что диалогическое взаимодействие актуализирует непосредственный обмен высказываниями между двумя лицами. Условия, в которых осуществляется диалогическое взаимодействие, должны реализовывать дидактические ресурсы этой уникальной формы общения. По мнению современных ученых, основными этапами обучения диалогической речи являются:

- конструирование ситуации общения с последующей ее презентацией в словесной форме;

- анализ вербальных и невербальных характеристик диалога;

- определение способов реплик в диалоге;

- восприятие и понимание диалога с последующим его воспроизводством через ролевое исполнение (Буряк 2013: 208).

В условиях проведения педагогического эксперимента диссертационного исследования широко использовался такой тип диалога,

как диалог-отношение, конструктивный диалог, диалог-расспрос, диалог-побуждение, диалог-беседа (Л.Н. Березина).

В задачи обучения диалогической речи входит формирование умения запрашивать у партнера информацию, адекватно реагировать на реплику собеседника. В систему обучения диалогическому взаимодействию включается работа над диалогом-расспросом, диалогом этикетного регламента, диалогом-побуждением к действию, диалогом-беседой (обмен информацией, мнениями). Должное внимание уделяется анализу:

- условий, в которых протекает диалог (минимизация высказываний в вопросно-ответной форме реплик);

- в структуре диалогической речи, отражающей закономерности ролевых позиций «организатора» и «исполнителя» через содержание реплик, регламентирующих ролевое поведение участников коммуникации.

Диалог справедливо анализируется с позиций его значимости для обмена информацией, понимания чувств и эмоций адресанта и адресата, коммуникатора и реципиента. В диалоговой речи происходит обмен не только информацией об идеях, но и обмен чувствами и эмоциями, что по-особому значимо для работы по развитию речи средствами произведений живописи. Эмоциональная информация в такой ситуации подкрепляется не только вербальными средствами, но и невербальными (интонация, пауза, громкость, темп, манера речи, жесты, выражение лица, движения тела, поза, зрительный контакт и др.). Диалогические формы общения учителя и ученика эффективны при работе по развитию всех видов речевой деятельности.

Признавая значимость фактора «диалогическое взаимодействие», ученые не оставляют без внимания вопросы освоения школьниками монологической речи, повышения уровня их готовности к пониманию авторских текстов различной стилистической принадлежности.

Б.Ф. Ломов говорит о необходимости прогнозировать и учитывать основные параметры сложности научно-популярного текста, в том числе – искусствоведческого, для которого характерны:

- абстрактность содержания;
- насыщенная информативность;
- длина предложений, логическая ясность структуры.

Чтение как коммуникативный процесс, предваряющий диалогическое взаимодействие «учитель – ученик», будет продуктивным, отмечают ученые, при условии рефлексивного восприятия текста. «При рефлексивном восприятии текста учащийся условно ставит себя на место автора, вместе с автором ищет решение проблемы, предлагает варианты ее решения, формирует и предлагает собственную позицию» (Ломов 1981: 69). В процессе такого коммуникативного чтения школьник является активным коммуникатором, проблему текста принимает как значимую для себя. В диалоге «учитель – ученик» после прочтения текста читатель-ученик дает оценку прочитанному в соответствии с ожидаемыми результатами. Коммуникативная активность читателя значительно повышается, если текст, на базе которого будет разворачиваться общение, переходит в диалог. При этом диалог «учитель-ученик» должен быть организованным, с четким вычленением главной идеи, концентрирующей вокруг себя основные факты. Восприятие смысла читаемого идет по линиям: смыслы, семантико-синтаксические блоки, несущие эти смыслы, слова, интонации. «На всех этапах активность восприятия сообщения определяется способностью читателя осуществлять содержательный контакт-диалог с партнером по общению, т.е. с автором текста» (Иванова 1999: 30).

Искусствоведческий текст, справедливо пишут ученые, должен характеризоваться высоким уровнем «диалогизации» общения, что поддерживает готовность школьника к восприятию информации, актуальной для работы по развитию речи средствами произведений живописи.

Включение диалога в содержание работы по развитию речи средствами произведений живописи укрепляет дидактический потенциал методик и технологий развития коммуникативной культуры школьников, технологий проблемного обучения, развития критического мышления, полного усвоения, технологии формирования культуроведческой компетенции (О.Б. Александрова, Е.А. Быстрова, И.К. Геро, С.И. Заир-Бек, М.М. Кларин, Г.В. Лаврентьева, Н.Б. Лаврентьева, С.И. Львова, И.В. Муштавинская, Н.А. Неудахина, Е.И. Пашкова, И.В. Текучева, Л.А. Ходякова и др.)

Основанная на принципах антропоцентричности, текстоцентричности, культуроориентированная методика преподавания русского языка и развития речи рассматривает целостную проблему разработки содержания обучения русскому языку и развития речи и аспектную – развитие речи средствами произведений живописи.(Е.В. Архипова, Е.С. Богданова, Н.С. Болотнова, Т.М. Воителева, И.К. Геро, А.Х. Загаштоков, Н.А. Ипполитова, А.В. Михайлов, И.В. Текучева, Ф.К. Уракова, Л.А. Ходякова, И.А. Шаповалова, М.Х. Шхапацева и др.).

Культуроориентированной методикой развития речи, базирующейся на принципах антропоцентричности и текстоцентричности, в современных условиях укрепляются междисциплинарные связи с лингвопсихологией, лингвокультурологией, что создает прецедент широкого применения методов анализа текстов – лингвистического, лингвокультурологического, этнолингвокультурологического (Л.Г. Саяхова, Н.Е. Сулименко, З.К. Узденова, И.А. Шаповалова и др.)

Психолого-педагогическая поддержка формирования у школьников умения производить анализ текста, утверждают ученые, начинается с создания условий, необходимых для осмысления цели лингвистического анализа текста. Эту цель Л.В. Щерба видел в показе «тех лингвистических средств, посредством которых выражается идейное и связанное с ним эмоциональное содержание литературных произведений» (Щерба 2002: 97).

Значительный вклад в разработку методов лингвистического анализа текста с целевой ориентацией на развитие речи внесли В.И. Кодухов, Н.А Купина, Б.А. Ларин, Л.А. Новиков, В.В. Одинцова, П.Г. Черемисина, М.Н. Шанский и др.

В XXI веке методы лингвистического анализа текста исследовались в трудах В.В. Воробьева, Н.С. Болотновой, С.М. Карпенко, В.В. Красных, В.А. Масловой, Ю.В. Рождественского, Л.Г. Саяховой, Д.М. Хасановой, З.К. Узденовой, Ф.П. Эбзеевой и др. Так, В.А. Маслова, отмечая достижения лингвистики, подчеркивает специфику современного подхода к изучению русского языка: «Язык уже не рассматривается «в самом себе и для себя», он предстает в новой парадигме с позиции его участия в познавательной деятельности человека» (Маслова 2008: 4). Ученых сегодня, пишет В.А. Маслова, интересуют «теоретические положения о том, как хранятся наши знания о мире; как они структурированы в языке, в процессе коммуникации»; как уникальная единица языка, слово, «концентрирует культуру и опыт народа». (Маслова 2008: 4).

Закодированная в слове ментальная сущность, «отражая культурно-национальное представление человека о мире», в XXI веке стала предметом специального изучения в когнитивной лингвистике, в систему ключевых понятий которой включен термин «концепт», – лексическая единица, отражающая «концентрат культуры и опыта народа» (Маслова 2008: 5) и являющаяся «сгустком культурной среды в сознании человека» (Ю.М. Лотман).

Лингвистический анализ текста сегодня дополняется структурно-содержательными компонентами, выявляющими специфику картины мира как для отдельной языковой личности, так и для лингвокультурного сообщества в целом (Маслова 2008: 5). В поле зрения лингвистов и методистов, разрабатывающих вопросы лингвистического, лингвокультурологического, этнолингвокультурологического анализа текста (Л.Г. Саяхова, представители ее научной школы) находятся слова, связанные

с антропоцентрической сферой народа - создателя и носителя языка. Например, слово «дом» как концепт, пишут Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, означает «бытие, обитание», а жилище - жизнь, существование, основная функция дома – защита. В качестве синонимов к слову «дом» в разных ситуациях выступают землянка, небоскреб, хрущевка, пятиэтажка и др. (Маслова 2008: 96). Способы и механизмы интерпретации новых знаний о словах-концептах значительно обогащают интеллектуально-когнитивную, эмоционально-экспрессивную насыщенность работы над художественным образом в произведениях литературы и живописи. Создание образа, его расположение в пространстве и времени регулируется концептуальным представлением смысла наречий: близко-далеко (неоднозначно для жителей городской и сельской местности), рядом-здесь, вперед-назад, слева-справа, вверху-внизу, быстро-медленно, скоро-долго и т.д.

В русской картине мира по-особому значимы концепты зима, осень, туманное утро, зимний вечер, зимняя ночь, первый снег, береза и др., что в определенной степени не совпадает с картиной мира других народов.

Работа над словом как концептом культуры обогащается ресурсом «исторической» памяти народа, его восприятием, например, климатических явлений (туман, слякоть), утра (туманное, седое). «В русской литературе, – пишет В.А. Маслова, – туман многолик: во-первых, он наделяется многочисленными цветовыми эффектами (алый, белесый, белый, голубой, дымно-синий, дымный, желто-синий, жемчужный, золотистый, лазурный, лиловый, молочно-белый, серо-сизый, серый, седой, серебристый и т.д.); во-вторых, различны очертания тумана, его плотность (вязкий, глухой, мохнатый, непроглядный, тяжелый, мглистый); в третьих, различен характер его воздействия на человека (неуютный, душный, едкий, зябкий, мокрый, теплый, угрюмый); в-четвертых, он прекрасно передает психологическое состояние человека, неотчетливость его мыслей (беспорядочный, безумный, пьяный, тяжелый, хмельной)» (Маслова 2008: 129). А.М. Маслова логично соединяет описываемый концепт с позиций его функционирования в

художественном произведении. Интересно отражение тумана в живописи – например, при вербализации содержания и определении эстетической специфики картины И. Шишкина «Утро в сосновом лесу» отмечается, что «загадочность рассветному сумраку придает туман». «Концепт «утро туманное» И. Левитаном дважды выносится в название полотен: «Осеннее утро. Туман» (1887 г.) и «Туман. Осень» (1899 г.) («…щемящее душу ощущение тоски…, художнику удалось выразить тихую скорбь осени. Это подлинный пейзаж настроения») (Маслова 2008: 129).

Значительную стилистическую нагрузку во всех видах речевой деятельности несут эпитеты. Общепризнано: именно эпитеты, синонимы, фразеологические выражения включены в золотой фонд русского языка. «Необыкновенно богатый эпитетами, русский язык открывает неиссякаемые возможности пишущим и говорящим выбирать наиболее точный, уместный в конкретном случае эпитет и тем самым избежать банальных, шаблонных сочетаний слов» (Горбачевич 2002: 6). Самой активной грамматической категорией, определяющей, поясняющей, характеризующий понятие, предмет, является прилагательное. «Прилагательное – определение, функционирующее в тексте как эпитет, – подчеркивает Б.В. Томашевский, – приобретает исключительную силу» (Томашевский 2010: 9).

«Следует учесть, – предупреждает К.С. Горбачевич, – что многие относительные прилагательные в контексте могут приобретать качественное значение и использоваться… как характеризующие определения (т.е. эпитеты» (Горбачевич 2002: 8). Научно обоснованная характеристика функционально-коммуникативной и художественно-эстетической природы эпитетов, определяющих прилагательных, ресурсно значима для обновления методов и приемов изучения имени прилагательного в аспекте развития речи средствами произведений живописи. Однако известный потенциал «неистощимости» русского языка в соединении слов» (К.С. Горбачевич) требует осознанной реализации. Необходимо доминирование приоритетов правильности, нормативности употребления лексических, грамматических

средств русского языка, в том числе, имен прилагательных, являющихся эпитетами в контекстном употреблении.

Как определяющее имя, прилагательное-эпитет несет важную для работы по развитию речи коммуникативно-эстетическую нагрузку, потому что:

- обладает высокой художественной выразительностью;

- передает переживание автором не только чувства к изображаемому предмету, явлению, понятию, но и его эмоции, настроение;

- «оживляет» восприятие читателя или зрителя представлением события, явления, предмета (В.В. Виноградов, К.С. Горбачевич, В. Шрамм и др.).

Филологи (В.В. Виноградов, К.С. Горбачевич, Б.В. Томашевский и др.) убедительно аргументировали свои выводы о том, что «красочность, образность прилагательного-определения, т.е. функционирующего эпитета, обычно возникает на основе вторичного, переносного значения слова. Закономерна и позиция методистов, в частности, Т.А. Ладыженской, признавшей необходимость обогащения лексического запаса школьников не столько ресурсами «новых» слов, сколько возможностями употреблять многозначные слова в прямом и переносном значениях.

Анализ литературы по вопросам понимания школьниками художественной картины мира в произведениях живописи позволил уточнить содержание и структурирование работы по осмыслению школьниками:

− творческого пути художника;

− специфики его уникального и оригинального стиля профессиональной деятельности;

− личностных качеств (жизнелюбие, трудолюбие и др.);

− склонностей к межличностному общению, внутреннему диалогу (аутодиалогу);

− привычек, поведения, характера;

− устойчивости или динамичности настроения (Саакян 2020: 225-227).

Такая направленность работы по обучению всем видам речевой деятельности поддерживается целевым отбором актуальной лексики со значением «личные достоинства человека». Данные лексические материалы устанавливались с учётом описания феноменов «культура мира», «культура достоинства» (А.Г. Асмолов, Н.Д. Никандров и др.):

− доброта (честность, мягкость, отзывчивость, стойкость, сострадательность, вера, жизнелюбие, заботливость, искренность, порядочность);

− настойчивость (упорство, тактичность, отходчивость, вежливость, оптимизм, обязательность, терпимость, трудолюбие, доверчивость, смирение, решительность, скромность);

− ответственность (спокойствие, сдержанность, усидчивость, правдивость, восприимчивость, дружелюбие, ироничность, твёрдость, тактичность, добросовестность);

− способность к общению (открытость, щепетильность, дальновидность, увлечённость, щедрость, рассудительность, уверенность в себе, сосредоточенность, внимательность, покладистость).

Соглашаясь с выводами учёных о необходимости перехода при обучении русскому языку в контекст обучения речевой деятельности, обратим внимание на решение в науке задач обогащения словарного запаса. Прежде всего, необходимо определить специфику работы над новыми словами. Один из постулатов работы над новыми словами определяет требование чёткого понимания лексического значения слова, его грамматических характеристик, стилистических ресурсов. К обязательным условиям освоения новых слов справедливо относится введение нового слова в структуру словосочетания, предложения, текста. При этом обязательно оценивается правильность, уместность его использования в тексте. Такие ориентиры в работе над новой лексикой соответствуют принципу

целостности обучения речевой деятельности в её разновидностях (рецептивных − чтение, аудирование, продуктивных − письмо, говорение).

Словарная работа на уроках русского языка и развития речи подчинена законам, базирующимся на выводах Л.С. Выготского о том, что слова в памяти нашей хранятся смысловыми блоками. Следуя такой максиме, при анализе авторских текстов, тематически соответствующих интерпретации дидактических и эстетических ресурсов произведений живописи, при организации работы над словом учитывались взгляды лингвистов, социологов, психологов, методистов на природу формирования в языке, на специфику использования в текстах слов со значением «сфера жизнедеятельности человека», а именно:

• психологическая сфера − эмоции, чувства, самооценка, интеллект, внимание, память, мышление, воля человека;

• социальная сфера − взаимоотношения с людьми, авторитет, репутация, доверие, амбиции, ответственность, уважение другого и других; самоуважение;

• духовная сфера − вера, надежда, любовь, терпение, принятие, сопереживание, забота о близких, морально-нравственные ценности, трудолюбие, жизнелюбие, благодарение (Саакян 2020: 225-227).

Характеристика эмоционального состояния человека, воспринимающего произведения живописи, предполагает уточнение возможностей воздействия картины как произведения искусства на его настроение. В науке феномен «настроение» рассматривается в ряду понятий об общем эмоциональном состоянии человека. Настроение, отмечают ученые, меняется под влиянием конкретных событий, обстоятельств, стимулирующих переживания позитивного (хорошее настроение) или негативного (плохое настроение). У слова «настроение», обозначающего известное явление эмоционального состояния человека, можно отметить богатство синтаксических связей, а также возможность грамматической и лексической сочетаемости с именами прилагательными. Приведём пример

имён прилагательных, причастий, сочетающихся по смыслу и согласующихся грамматически со словом «настроение»: бодрое, весёлое, волшебное, восторженное, возбуждённое, грустное, добродушное, жуткое, загадочное, капризное, радостное, светлое, сказочное, серьёзное, солнечное, сонное, сосредоточенное, спокойное, таинственное, тихое, мечтательное, мрачное, печальное, торжественное, тоскливое, тревожное и др.

Анализ трудов, посвящённых проблеме отражения художественной картины мира автором произведения живописи, в логике нашего исследования соотнесён с результатами наблюдения педагогического процесса по формированию у школьников готовности к художественному восприятию картины мира. Так, в эксперименте были объединены важные направления исследовательской деятельности: изучение научной литературы и осуществление наблюдений педагогического процесса, адресно ориентированные, с одной стороны, на творческое отражение автором художественной картины мира в своём произведении, с другой − на восприятие художественной картины мира учеником − зрителем, рассматривающим произведение живописи и впоследствии − представляющим своё понимание, интерпретацию картины в доступном ему виде творческой деятельности − речевой (письмо, говорение). Отметим, в своём тексте школьник представляет личностное осмысление, понимание произведения живописи. Однако вербализовать это понимание в доступной форме интерпретации, трактовки могут далеко не все. Тем не менее, многие в своей речи обращаются к попытке «по-своему» объяснить интерес художников к природе родного края, что, по их мнению, открывает возможность «рассказать зрителям» об отношении к родине, о любви к жизни, её многообразии, о целостности в едином мире человека. Творчество художника, как справедливо отмечают педагоги (А.П. Еремеева, А.Х. Загаштоков, И.В. Текучёва, Ф.К. Уракова, Л.А. Ходякова, И.А. Шаповалова и др.), стимулирует творческую деятельность школьников, воссоздающих средствами языка в устной и письменной речи образ живописца.

Анализ устных высказываний и письменных текстов школьников, проявляющих интерес к объяснению, пониманию настроения художника, его чувств, эмоциональных переживаний, свидетельствует о назревшей потребности включения в учебную деятельность заданий, позволяющих формировать объективное представление о приёмах объяснения, истолкования своей личной позиции, своего личностного понимания творческого пути художника, его произведений.

Деятельность человека, связанная с его попыткой объяснить «по-своему», истолковать через свою трактовку видение проблемы, в науке квалифицируется как интерпретационная деятельность, связанная с процедурами разъяснения, истолкования текста, произведения искусства с целью понимания его смысла, содержания. Понятие «творческое раскрытие образа» в лингвистических словарях закреплено за словом «интерпретация».

Работа над словом с позиций допустимости его использования в речи (устной или письменной) связана с умением «выбрать» самое нужное для общения слово. Об этом пишет Н.И. Жинкин: «Отбор слов в постоянно меняющихся ситуациях…происходит из бесконечного числа возможных комбинаций» (Жинкин 1998: 14). Отбор слов − это всегда «результат цели и намерений» говорящего и пишущего. Важно учитывать возможности обогащения речи через освоение многозначной лексики. «Бесконечность в отборе слове появляется вследствие того, что слова могут быть заменены другими словами при сохранении смысла речи. Достигается это путем введения синонимов, определений, условных замен» (Жинкин 1998: 142). Здесь, подчеркивает ученый, отбор слов, как и вся работа по конструированию текста в устной и письменной речи регулируется законом упреждения текста, о чем еще в конце XX века писал ученый: «Упреждение текста в методике преподавания русского языка трактуется как главная действующая сила умения «составлять текст» (устный и письменный). Именно по этому закону − упреждение текста − регулируется отбор слов, дается направление в выборе уточняющих определений, дополнений,

обстоятельств, в которых общие, широкие значения слов приобретают определенность и однозначность для данного контекста» (Жинкин 1998: 313).

Основная идея обучения русскому языку в аспекте развития речи связана с признанием приоритета работы над текстом: анализ или конструирование. При этом главные элементы, «из которых состоит текст, следует изучать во взаимной связи, но первым элементом анализа выбирается изучение слов в контексте». При помощи слова «выделяются какие-то предметные признаки и отношения и синтезируется в предложениях и группе предложений текстового ряда» (Жинкин 1998: 187).

Учебная деятельность, направленная на развитие речи в процессе обучения русскому языку, логично дополняется работой над цепным, параллельным способами связи, обеспечивающими тексту связность, целостность, что учитывается в процессе лингвистического анализа текста.

Лингвистами Л.М. Лосевой, З.И. Тураевой, С.Г. Ильенко, В.В. Одинцовой и др. установлены характеристики цепной и параллельной связи.

Цепная связь как линейная, пишут ученые, основана на том, что каждое предыдущее предложение текста «программирует» последующее. Лексико-грамматические средства цепной связи включают возможность повторения (повтора) одного слова, замены его местоимением, собственными именами, однокоренными словами, словами одной лексико-семантической группы, синонимами, антонимами и пр.

Нередко средствами связи предложений в тексте становятся частицы (указательные), в связи с чем при подготовке школьников к сочинению по картине выполняются задания на лингвистический анализ текста с включением в него комментариев о роли лексико-грамматических средств связи в текстах-образцах. Например, допуская в текстах повтор опорных слов − художник, картина, пейзаж − в работу по редактированию сочинений школьников включаются задания на устранение нежелательной тавтологии

путем подбора слов одной лексико-семантической группы, синонимов, собственных имен существительных, местоимений, наречий, частиц и т.п.: художник − живописец − Куинджи − автор − Архип Иванович − он и т.д.; картина − работа − произведение − шедевр − полотно − «Эльбрус днем» − пейзаж и др. Приведем фрагмент сочинения М.Б. (8 кл.) о творчестве А.И. Рылова: «Под кистью художника оживает родной край. Он написал картины «Зеленый шум», «Полевая рябинка», «В голубом просторе». Имя художника − А.И. Рылов. Аркадий Иванович считал себя учеником великого А.И. Куинджи. Особый талант автора картины «Полевая рябинка» идет от любви к русскому северу, к его Родине».

Наречия со значением времени и места, отражающие специфику средств связи предложения в повествовании, часто используются в искусствоведческих текстах (публицистических, научно-популярных). Например: «Репин горячо взялся за работу. Сначала он старался запечатлеть на полотне ум, простоту, сердечность человека. Потом художник написал портреты почти всех бурлаков. Через несколько месяцев огромное полотно было готово (Сказки о художниках 2004: 78).

Глаголы-сказуемые в одной временной форме поддерживают логику линейности - восприятие бытия. Например, в тексты докладов, сообщений, рефератов может быть включен такой фрагмент: «Портрет В.Я. Брюсова был последней работой художника. Врубель начал терять зрение и вскоре ослеп. Именно в это время Академия художников присвоила ему звание академика и прислала диплом, который Михаил Александрович уже не смог увидеть» (Фенина 1990: 121). Интересным примером лексико-грамматических средств связи предложений в тексте является употребление имен прилагательных и наречий в формах степени сравнения. Например: «Бурлаки на Волге» сыграли огромную роль в формировании Репина-художника. Лучшая картина, посвященная бурлакам, тянущим барку, написана Репиным, пережившим потрясение от встречи на прекрасных берегах Волги с «толпой обездоленных людей» (Фенина 1990: 77).

Параллельная связь предложений в тексте характеризуется соподчинением нескольких последующих предложений (двух, трех и т.д.) первому. Важно обучающимся установить, что первое предложение, как базовое, сосредоточивает в себе представление о теме, о перспективе развития линии повествования, описания или рассуждения. Например: «Искусство преобразует жизнь. Художник не только воспроизводит в своих творениях окружающую его действительность. Произведения содержат и оценку разных сторон жизни» (К.Н. Даркулова, Ж. Адильбекова).

Определение основных направлений работы по развитию речи средствами произведений живописи предполагает включение в упражнения заданий на выявление разнообразных синтаксических средств связи, среди которых обычно отмечаются:

- неполные двусоставные предложения, ориентированные на первое, коммуникативно-ключевое предложение;

- синтаксический параллелизм (монотон), требующий одинаковости структурной организации контактно расположенных предложений;

-вводные слова, которые «упорядочивают» вербализованность мысли, оформляют языковыми средствами связи предложений в тексте.

Через репродуктивные, продуктивные, интерактивные задания по анализу и конструированию текста обучающиеся знакомятся и осваивают особенности русского языка, а именно: представленность в нем «лингвистических ресурсов», предназначенных для укрепления связи предложений в тексте.

Работа над текстом, настаивают ученые, имеет смысл, когда «сам текст» встречает читателя, который знает, что он хочет в нем найти» (Арапов М.В.). При знакомстве с художественным текстом, с произведением живописи обучающийся (читатель и зритель), к сожалению, нередко по формальным признакам характеризует сюжетные линии произведения, не учится «читать» произведения искусства с «опорой на жизненный опыт, резко «апеллирует» к шкале ценностей - своих (личных) и автора

художественного произведения, персонажей, которых представил писатель или художник в своем произведении. Трудно не согласиться с истинностью выводов М.В. Арапова, обратившего внимание еще в прошлом веке на то, что даже одаренные дети, принимающие участие в исследовании PISA, обычно понимают произведения искусства «современно, буквально», с позиций «рационального анализа», игнорируя «метафорический смысл художественного произведения, обращаясь к грубой оценке текста или картины: «нравится - не нравится», «хорошо - плохо», «положительный образ» и др. Объективность вывода ученого на рубеже веков была очевидной: «наши школьники не интерпретируют, а «заучивают готовые интерпретации классических произведений» (Арапов 2002: 60-64).

Интерес ученых к таким направлениям разработки содержания развития речи учащихся культуроориентированными средствами обучения (художественные тексты, картины художников и др.) создал прецедент исследования актуальной проблемы формирования у школьников интерпретационной деятельности. Особый вклад в обновление содержания работы по развитию речи средствами произведений искусства внесли В.Г. Маранцман, Е.Р. Ядровская, Н.А. Яковлева, М.В. Николаева, Ю.М. Лотман, Е.А. Елясина, Л.Н. Березина, И.А. Шаповалова и др.

Особое место в трудах, посвященных проблеме обучения интерпретационной деятельности, принадлежит диссертационному исследованию Л.Н. Березиной «Обучение школьников интерпретации текста в процессе работы над сочинением по русскому языку» (2014 г.). Доказательная база, утверждающая справедливость гипотезы, содержит выводы, актуально значимые для обновления содержания работы по развитию речи учащихся средствами произведений живописи. Л.Т. Березина аргументировала необходимость формирования у обучающихся коммуникативных умений интерпретационного характера. В содержание деятельности по формированию коммуникативных умений диссертант включает работу над интерпретацией текста, которую рассматривает «как

процесс, интегрирующий рецептивные и продуктивные аспекты речевой коммуникации» (Березина 2014: 9). По мнению Л.Н. Березиной, «интерпретация текста как процесс, направленный на понимание не только текста, но и человека (автора текста), обеспечивается функционированием языка и обращена на раскрытие смысла текста; ее ход и результат определяются характером текста, историко-культурной ситуацией, в которой текст создан и в которой он интерпретируется, личностью интерпретатора» (Березина 2014: 15).

Интерес к интерпретативности потенциальных свойств текста проявлен в трудах О.Р. Валуйской, Е.С. Симаковой, П.В. Невской.

Произведения живописи, пишет П.В. Невская, «можно рассматривать как предмет, нуждающийся в интерпретации». Очевидной заслугой ученого следует признать включение в интерпретационную деятельность термина «язык живописи», обозначающего специальную систему символических средств. Этот язык функционирует «только для конкретного вида изобразительного искусства» (Невская 2008: 28).

П.В. Невская не оставляет без внимания назревающий конфликт в современной жизни между процессами визуализации и вербализации картины мира. Актуально для нашего исследования утверждение ученым того, что «автор текста, описывающего живописное произведение, является субъектом метаязыковой интерпретации, суть которой выражается в переходе от образного кода к вербальному» (Невская 2008: 28). В содержание работы по развитию речи средствами произведений живописи следует включить подготовку школьников к кодовому переходу (как интерпретатора) от языка символа в живописи к средствам русского языка, ключевым и активно значимым для описания и рассказа о картине, для рассуждения о ее эстетической ценности, об особенностях освоения обучающимися эстетического опыта, опыта общения в сферах культурной и межкультурной коммуникации.

Обновление содержания обучения русскому языку в школах Абхазии предполагает учет требований к отбору лексического материала. При определении ключевых слов и текстов, тематически актуальных для развития речи средствами произведения живописи, соблюдаются известные в методике преподавания русского языка принципы отбора средств лексики:

- частотность их употребления в устной и письменной речи - в текстах по конкретной тематике;

- тематическая облигаторность именной лексики со значением «признак», «качество» (базовое лексическое ядро культуроориентированных средств развития речи);

- допустимость лексической сочетаемости слов (многозначных и однозначных);

- взаимообусловленность лексической и грамматической природы слова;

- учет этнокультурной специфики слов-концептов, отражающих специфику русской языковой картины мира (тематическая связь концептов, их коннотации, устойчивая закрепленности за сферой коммуникации).

Анализ текста (лингвистический, лингвосмысловой, лингвокультурологический, стилистический и т.д.), как отмечают Е.А. Быстрова, С.И. Львова, Е.В. Любичева, Л.А. Ходякова, Н.С. Болотнова, И.А. Шаповалова, Л.Г. Саяхова и др., допуская множественность подходов к интерпретации характеристик текста, открывает «горизонты» критического мышления, актуализированного в работе над текстом через его: восприятие; осмысление; запоминание; закрепление; применение в процессах коммуникации.

Педагогически управляемый процесс анализа текста произведения художественной литературы «погружает» школьников в культурное пространство жизни его автора. «Погружение» школьника как читателя текста в жизнь его автора сопряжено с возможностями осмысления культурного пространства эпохи, которая отражена в художественном

произведении. Это позволяет сопоставить сходство и различие творчества авторов произведений художественной литературы и живописи. Живопись, как вид искусства, актуализирует пережитый в прошлом опыт школьника осмысливать специфику выражения писателями и художниками эстетического отношения к жизни. На этом этапе осмысления специфики произведений искусства (художественной литературы и живописи) важно укрепить учебную деятельность технологией критического мышления, технологией полного усвоения, технологией культуроведческого подхода, методиками формирования у школьников интерпретационной деятельности.

Систематизация основных направлений работы по развитию речи средствами произведений живописи позволяет определить специфику интеграции теории и практики обучения русскому языку с учетом дидактического потенциала процессов формирования у школьников готовности к лингвистическому анализу текста, к интерпретации в устной и письменной речи эстетической ценности произведения искусства (художественной литературы, живописи и др.), к освоению визуальной культуры, к информационной переработке текста (Л.А. Ходякова, А.Д. Дейкина, О.М. Александрова, И.Н. Добротина, Т.М. Воителева, Е.С. Богданова, И.В. Текучева, Е.В. Архипова и др.).

В эпоху цифровизации основных сфер жизнедеятельности современного общества по-особому значимы исследования, ориентированные на:

- укрепление взаимосвязи языка и культуры в процессе активизации речевой деятельности;

- овладение школьниками представлениями о целостности картины мира.

В этой связи закономерно усиливается актуальность проблемы научно обоснованной разработки методики «активизации речевой деятельности во взаимосвязи всех ее видов на уроках русского языка (развития речи) путем

изучения эмоционального и интеллектуального воздействия на речевую деятельность с помощью произведений живописи» (Геро 2017).

Значительный вклад в становление методики развития речи средствами произведений живописи внесен профессором Л.А. Ходяковой и представителями ее научной школы: А.П. Еремеевой, М.И. Жинкиным, А.А. Мелик-Пашаевым, З.Н. Новлянской, Г.Н. Кудиной, Т.А. Ладыженской, В.Н. Мещеряковым, Т.М. Пахновой, Л.И. Новиковой, Е.В. Кабановой, Л.П. Сычуговой, Т.И. Мироновой, Е.Н. Никитиной, А.Н. Горчак и др.

Вопросы разработки содержания деятельности по развитию русской речи отражены в научных исследованиях А.Х. Загаштокова, И.А. Шаповаловой, М.Х. Шхапацевой, Л. Гюльвердиевой, З.К. Узденовой, Ф.К. Ураковой, Д.М. Баговой, Н.Б. Экба, Р.Б. Сабаткоева, И.Г. Фомичевой, Л.А. Тростенцовой, Л.П. Федоренко, А.В. Текучева и др.

Теоретико-методологическая база развития речи укреплена научно обоснованными принципами соизучения языка и культуры, методиками и технологиями использования культуроориентированных средств развития речи, контрольно-измерительными материалами диагностики уровня развития речи, уровня готовности к восприятию, пониманию, интерпретации произведений искусства (художественной литературы, живописи). Учеными систематизирован состав ключевых компетенций − лингвистических, языковых, коммуникативных, культуроведческих (Е.А. Быстрова, Л.А. Ходякова и др.), созданы концепции комплексного воздействия художественных образов на развитие речи (Саакян 2020: 225-227).

Итак, очевидно обозначились предпосылки и перспективы научного исследования актуально значимой проблемы развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи.

1.3. Предпосылки и перспективы разработки содержания работы по развитию русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи

Первое десятилетие XXI века обозначило особый этап развития системы образования Абхазии. Анализ процессов, влияющих на обновление учебно-воспитательной работы школ Республики, позволяет конкретизировать основные направления изменения деятельности учреждений образования как общего, так и профессионального (среднего профессионального, высшего). Формирование и укрепление целостности образовательного пространства признанного государства поддерживается Конституцией Республики Абхазия (Статья 4), устанавливающей территориальные образования из исторических земель Садз, Бзып, Гума, Дал-Цабал, Абжуа, Самырзакан, на которых расположены районы (Гагрский, Гудаутский, Сухумский, Очамчырский, Ткуарчалский, Галский) и города (Гагра, Гудаута, Новый Афон, Сухум, Очамчыра, Ткуарчал, Гал) (Конституция 1994: 4). Целостность образовательного пространства обеспечивается не только «неприкосновенностью, неотчуждаемостью» вышеуказанных территорий, но и государственной властью – законодательной, исполнительной, судебной. В пределах своих полномочий Министерство просвещения и языковой политики Республики Абхазия регулирует процессы реализации политики государства в сфере образования. В поле зрения исполнительной власти находятся вопросы языковой политики. Государственным языком Республики Абхазия является абхазский язык. «Русский язык наряду с абхазским признается языком государственных и других учреждений. Государство гарантирует всем этническим группам, проживающим в Абхазии, их право на свободное использование родного языка» (Статья 6) (Конституция 1994: 4).

Создание условий для полноценного функционирования и развития государственного языка Республики Абхазия поддерживается Законом РА «О государственном языке Республики Абхазия» (2007 г.), реализацией этого Закона учреждениями образования, научно-педагогическим сообществом, субъектами образовательного процесса (школ, колледжей, лицеев, вузов), представителями СМИ.

Участие ученых Абхазии в международных научно-практических конференциях, их высокая публикационная активность, включенность в организацию педагогических экспериментов в начале XXI века сформировали платформу для разработки инновационных методик и технологий изучения языков – абхазского и русского, а также для определения приоритетных направлений воспитания и развития личности в процессе обучения.

Изучение особенностей языковой ситуации представителями научно-педагогического сообщества Абхазии и России во втором десятилетии XXI века создало прецедент активного обсуждения вопросов преподавания абхазского языка, русского языка. Определенные актуально значимые проблемы обучения абхазскому языку получили решение в трудах А.М. Касландзия, А.Ш. Ажиба и др. Это способствовало обновлению методики и технологии обучения государственному языку в вузах, школах Республики.

Проблемы преподавания русского языка в школах Абхазии на данном этапе продолжают исследовать Н.В. Шалдуга, С.Ю. Жвания, Л.Г. Бения, А.Д. Ладария, Ф.В. Даутия и др. К этому процессу подключились ученые России (Москва, республики Северного Кавказа, Краснодарский край, Ставропольский край и др.), участвующие в проведении курсов повышения квалификации учителей русского языка и литературы.

Широкое обсуждение вызвали аналитические материалы ученых вузов Москвы, предпринявших попытку учитывать «точки роста» и «риски» процессов преподавания русского языка, развития русской речи в сельских и

городских школах Абхазии (Л.В. Ипполитова). Ориентированные на исполнение заказа Россотрудничества в рамках Российской Федеральной целевой программы «Русский язык» (2011 – 2015 г.г.) представители вузов и лицеев Москвы (К.Э. Ковалёв, Л.В. Ипполитова, М.В. Чубукова, Л.В. Палатникова и др.) в ноябре 2011 года провели семинары-практикумы для учителей русского языка в Галском, Очамчырском, Ткурчалском, Гулрыпшском, Сухумском, Гагрском, Пицундском районах, в городах Очамчыра, Сухум, Новый Афон, Гагра.

Отмечая значительный вклад участников семинара в работу по ознакомлению учителей русского языка и литературы Республики Абхазия с достижениями в области преподавания русского языка, научно-педагогическое сообщество Абхазии выразило несогласие с предложениями организаторов семинара включить в комплекс различных подходов к обучению русскому языку в школах Республики преподавание русского языка как иностранного – для детей с нулевым или низким уровнем владения русским языком. Педагогическое сообщество Абхазии поставила под сомнение необходимость включать в процесс обучения русскому языку методики преподавания русского языка как иностранного.

Перспективными для нашей диссертационной работы являются объективные выводы Л.В. Ипполитовой о том, что в 2011 году «учебников по русскому языку и литературе, изданных в Абхазии, …не существует», «абхазские школы вынуждены пользоваться российскими изданиями». При большом разнообразии учебников по русскому языку очень немногие из них отвечают потребностям абхазской школы (Ипполитова 2012: 10). Анализ научной, учебной, методической литературы по состоянию на 2016 год свидетельствует о сохранившейся проблеме: содержание обучения русскому языку не разработано, остаются не разрешенными противоречия между потребностями школ Абхазии в современных методиках развития речи и их отсутствием, неразработанностью содержания обучения адекватного цели и задачам образования Республики. По состоянию на 2017 год в школах

Абхазии не используются достижения ученых России, например, в области освоения

интерактивных методик и технологий развития речи учащихся средствами произведений живописи как «культуроориентированными средствами обучения» (Л.А. Ходякова, А.Д. Дейкина, И.К. Геро, А.Х. Загаштоков, Ф.П. Хакунова, Ф.К. Уракова, З.К. Узденова, З.Б. Урусова, Л.Ю. Козлова и др.). Кроме этого, «не устранено нецелесообразное дублирование программы российских школ… То же самое можно сказать и об учебниках» (Ипполитова 2012: 15).

При этом процесс обновления методики преподавания русского языка в образовательных учреждениях Абхазии корректируется научным сообществом Академии Наук Абхазии, Абхазского государственного университета, Института педагогики имени Н.Х. Адзинба.

Совместной деятельностью этих значимых институтов сформированы и реализованы возможности успешного проведения на базе Абхазского государственного университета международного научного семинара «Философия – образование – общество» (июнь, 2007 год). В рамках семинара работали дискуссионные площадки, объединившие редакции научно-теоретических журналов России «Вопросы философии», «Педагогика», ученых Российской академии образования, МГТУ им. М.Э. Баумана, Абхазского государственного университета, Кубанского государственного университета, РГПУ им. А.И. Герцена, Уральского государственного педагогического университета, Тульского государственного университета, Камского института гуманитарных и инженерных технологий, Грозненского государственного медицинского университета, Уссурийского государственного педагогического института, Ростовского государственного педагогического университета, Высшей школы экономики (г. Москва), Воронежского педагогического университета, Московского педагогического государственного университета.

Стратегически важные предложения по обновлению системы обучения русскому языку в школах Абхазии справедливо оцениваются как перспективно значимые для организации и осуществления исследовательской и опытно-экспериментальной работы, соответствующей цели и задачам теории и методики обучения и воспитания (русский язык).

Процесс постижения человеком эстетической ценности произведений искусства, формирования готовности к восприятию и пониманию гуманной сущности, например, шедевров художественной литературы, живописи в эпоху глобализирующегося мира могут быть успешными, результативными в условиях школы, деятельность которой не противоречит законам жизни. Организация и осуществление педагогического эксперимента сегодня должны соответствовать антропологическим позициям методологии, убеждениям ученых в том, что: общечеловеческих ценностей как таковых «не существует вне определенных этносов. Они рождаются в недрах определенных этносов, затем, приобретая фундаментальный характер, становятся общечеловеческим достоянием... Шекспир принадлежит не только англичанам. Он принадлежит всему миру. Менделеев, Пушкин, Толстой, Достоевский принадлежат не только России, они давно принадлежат человечеству» (Труды научного семинара «Философия – образование – общество» 2007: 41). Такая антропологически ориентированная позиция ученых в нашем исследовании дополнена продолжением: всему человечеству принадлежат художественные полотна В.М. Васнецова, И.И. Шишкина, И.К. Айвазовского, А.И. Куинджи, С.М. Габелия, Г.Ш. Барциц, В.Д. Бубновой и др.

Для понимания школьниками ценности и значимости произведений живописи необходимы оптимально организованное образовательное пространство, эффективная образовательная среда школы (Труды научного семинара «Философия – образование – общество» 2007: 41).

Достижение целей воспитания, обучения и развития обучающихся в условиях педагогического эксперимента поддерживается ориентирами его

участников на реализацию методологически непротиворечивых положений о системности, целостности и многообразии современного мира, в котором «каждый народ имеет право … вступать в диалог в любом социокультурном пространстве» («Философия – образование – общество» 2007: 43). В логике такого положения экспериментальная работа соответствовала целевой установке – формирование у обучающихся в школах Абхазии готовности к активной речевой деятельности, к эффективному речевому поведению в различных ситуациях общения, актуализирующих гуманистические смыслы «диалога культур», готовность к активной речевой деятельности на русском языке в различных ситуациях общения.

При формировании аналитических материалов о результатах изучения вопроса по теме исследования о состоянии развития русской речи у обучающихся школ Абхазии, об использовании произведений живописи как средстве развития речи в процессе обучения русскому языку в школах Абхазии учитывались выводы, мнения, позиции представителей научно-педагогического сообщества. Так, в 2019 г. в выступлении В.Ш. Авидзба отмечено: «Распространенность русского языка среди населения Абхазии не означает, что все говорящие знают его в совершенстве, но визуальные наблюдения говорят о том, что достаточно высокий процент составляют те, кто владеет им на хорошем уровне» (Авидзба 2019: 1).

Ретроспективный взгляд на проблему использования произведений живописи в работе по развитию речи при обучении русскому языку в школах России и Абхазии выявляет широкие возможности внедрения методик Л.А. Ходяковой. Перспективны позиции этого ученого для разработки содержания деятельности по развитию русской речи средствами произведений живописи учащихся школ Абхазии. Актуальность такого направления обновления методики развития речи поддерживается перманентным интересом ученых к аспектному исследованию проблем развития речи, совершенствования культуроведческих компетенций

школьников, обогащения словарного запаса учащихся на уроках русского языка.

Научную обоснованность поиска решения проблемы развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи обеспечивает не только изучение состояния владения школьниками русского

языка и русской речи, но и объективное отношение к признанию достижений ученых и практиков Абхазии, отраженных в их публикациях. Так, в последние десятилетия XX века интерес к проблемам обучения русскому языку в аспекте развития речи проявляли Л.И. Аргун, Е.Д. Арсеньева-Гагулия, Л.П. Дзнеладзе, Р.Д. Квициниа, Н.Д. Когониа, Л.И. Лабахуа, Т.А. Рогачева, И.Г. Родионова, З.Г. Филимонова, Т.Г. Шоуа и др.

На рубеже веков (XX - XXI) к проблемам обучения русскому языку в аспекте развития речи обращаются ученые М.И. Амичба, Л.Г. Бения, И.А. Вардания, Ф.В. Даутия, С.Ю. Жвания, А.Д. Ладария, Л.Б. Маргания, Р.Н. Отырба, Л.Х. Саманба, Н.Х Смыр и др.

Анализ трудов ученых Абхазии свидетельствует о том, что в образовательной практике стал проявляться интерес к вопросам использования дидактических ресурсов интеграции различных видов искусств в работе по развитию речи. Нельзя не обратить внимания на то, что этнокультурная направленность методики обучения русскому языку представлена в работах А.Д. Ладария и др.

«Всплеск» интереса к научному осмыслению стратегических направлений развития образования признанного государства Республика Абхазия позволяет выявить возможности современного подхода к разработке содержания развития речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи с позиций гуманистической педагогики, развивающего и развивающегося образования (Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов, В.И Слободчиков и др.). Важными для исследовательской деятельности по проблеме нашей диссертации стали

выводы С.Ю. Жвания о том, что к 2019 году «не установлены категории и понятия развития речи, не определены содержание, методы и приемы развития речи, не установлены критерии оценки уровня развития речи учащихся» (Жвания 2012: 72–80). Эти выводы ученого однозначно справедливы для такой области исследовательской деятельности, как разработка содержания развития речи средствами произведений живописи.

Решение проблем совершенствования методики развития речи, с нашей точки зрения, С.Ю. Жвания предлагает достаточно убедительно. Например, необходимо использование инновационных технологий, в том числе технологии педагогических мастерских не только на уроках литературного чтения, но и на уроках русского языка, развития речи.

Технология учебного взаимодействия, предложенная С.Ю. Жвания, актуально значима для методики развития русской речи средствами произведений живописи. Целесообразно в этой связи обратиться к фрагменту статьи С.Ю. Жвания: «В условиях современной Абхазии в школах от педагога требуется готовность к применению новых педагогических технологий, которые могут использоваться и в традиционной системе обучения для усиления её развивающей направленности с той или иной степенью полноты применения. Педагоги тоже должны пройти свой путь, путь обновления подходов по… внедрению современных образовательных технологий» (Жвания 2012: 75). В нашем исследовании эффективными технологиями признаны технологии критического мышления, личностно-ориентированного обучения, диалогического взаимодействия, формирования культуроведческой компетенции, интерпретационной деятельности.

Интересные предложения по разработке содержания обучения русскому языку отражены в трудах Е.А. Быстровой, Л.А. Ходяковой, Л.Г. Бения и др. Уточним, Л.Г. Бения конкретизировала перспективы работы над текстом, «в процессе которой актуализируются основные виды речевой деятельности (чтение и письмо, слушание и говорение), укрепляются

способности к самоорганизации речевого поведения через развитие внутренней речи (например, аутодиалога)» (Бения 2017: 122–129).

В нашем исследовании использованы идеи Л.Г. Бения:

- о дидактических ресурсах работы над текстом в аспекте развития речи средствами произведений живописи (текстоцентрический подход);

- о специфике оптимизации работы по развитию речи учащихся школ Абхазии в условиях актуализации коммуникативного потенциала диалога – аутодиалога (антропоцентрический подход).

Особый импульс определению стратегически значимых векторов обновления образовательного пространства Абхазии был задан участниками научного семинара «Философия – образование – общество» (15–24 июня 2007г, г. Гагра): И.Д. Тарба, В.А. Лекторский, В.П. Борисенков, В.В. Краевский, Р.Г. Ануа и др.

На семинаре был предложен анализ состояния образования Республики Абхазия, обсуждены научно обоснованные выводы о необходимости разработки содержания обучения в школах Абхазия в условиях развивающего и развивающегося образования на базе таких подходов, как личностно-ориентированный, системно-деятельностный, антропологический, аксиологический, компетентностный (В.А. Лекторский, В.В. Краевский, И.Д. Тарба и др.). Следование таким направлениям разработки содержания развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи определило научные основания организации и осуществления педагогического эксперимента в рамках диссертационной работы.

Остановимся подробнее на интерпретации трудов ученых, выступивших в г. Гагра в 2007 г. на этом международном семинаре. Интерпретация опубликованных материалов семинаров актуально значима не только для представления исходных положений нашего научного исследования, но и для объективной оценки влияния диалога ученых на прогнозирование процесса развития образования Республики Абхазия в новых геополитических, экономических, социокультурных условиях XXI

века. Обобщение аналитических выводов о результатах описания научных подходов, методов развития речи учащихся школ Абхазии позволяет представить основные характеристики организации и осуществления работы по развитию речи средствами произведений живописи. Так, гуманистическая направленность методики развития речи средствами произведений живописи закрепляет за обучающимся особое место в структуре педагогического процесса, а именно: ученик как личность оказывается в центре этого процесса, он признается субъектом, реально включенным в учебную деятельность. Личностно-ориентированное обучение методологически соотносится с принципами уважения личности, с требованием учета в содержании образования его духовно-нравственного потенциала. Социокультурный опыт знакомства обучающегося с произведениями живописи, опыт «насмотренности» картины (репродукций картин) в музеях, картинных галереях, на выставках трансформируется в личностный опыт. В условиях реализации личностно-ориентированного подхода к обучению, отмечают В.В. Краевский и В.А. Лекторский, формируются представления о ценности человеческой индивидуальности, о «своей личностной принадлежности к обществу», о «своей сопричастности» к нерукотворному – к природе и к рукотворному – искусству, в том числе – к произведениям живописи, к продукту творческой деятельности художника, автора. В содержании работы по развитию русской речи средствами произведений живописи, следовательно, необходимо предусмотреть формирование «мировоззренческой, научной, … эстетической, нравственно-этической культуры» (Труды научного семинара «Философия – образование – общество» 2007). Такие направления учебной деятельности предполагают «развитие общекультурных компонентов» с включением в содержание образования гуманитарных методов познания деятельности, ориентированной на готовность к её целевой организации и самоорганизации на конкретных этапах обучения: как при усвоении знаний, умений и навыков, компетенций, так и при самостоятельном их усвоении, овладении ими.

В трудах В.И. Слободчикова, В.В. Краевского, В.А. Лекторского, В.П. Борисенкова, Б.И. Пружинина остро поднимались дискуссионные вопросы о недопустимости «расчеловечивания» общества XXI века. Этому процессу, пишет В.И. Слободчиков, может противостоять антропологическая педагогика, антропологический подход к разработке содержания обучения, воспитания, развития, социализации личности (В.И. Слободчиков). На дискуссионных площадках научного семинара «Философия–образования–общество» (июнь 2007 г) в Сухуме на базе Абхазского государственного университета обсуждалась проблема «очеловечивания» содержания образования. Участники дискуссии Н.С. Автономова, А.К. Евдокимов, В.В. Краевский, И.Э. Куликовская, М.А. Лабахуа, В.В. Лекторский, И.Д. Тарба и др. признали необходимость укрепления содержания обучения в учреждениях образования России и Абхазии дидактическим потенциалом художественного образования. Новая социальная среда, отметили ученые, «привела к необходимости усилить внимание» к вопросам эстетической и художественной культуры учащихся.

Авторами научно-педагогических трудов, посвященных проблемам обучения русскому языку в Абхазии, отмечается влияние на их исследование позиций ученых России – Т.А. Ладыженской, Н.Б. Экба, М.Т. Баранова, Е.И. Мотиной, М.М. Разумовской, А.В. Текучева, А.Д. Дейкиной и др.

Исследователи отмечают высокую значимость трудов ученых Абхазии, сформировавших уникальный опыт изучения специфики влияния «местных условий» на обучение русскому языку. Так, Л.Г. Бения, Н.В. Шалдуга, А.Д. Ладария, В.И. Поздняков анализируют вклад в разработку методики преподавания русского языка в Абхазии таких ученых, как Б.Г. Тарба, А.М. Ципурский и др. Значительное влияние на совершенствование работы по развитию русской речи в школах и вузах Абхазии сегодня оказывают труды Л.Г. Бения , С.Ю. Жвания, Ш.И. Квициния, А.Д. Ладария, Н.В. Шалдуги и др.

Например, в работах Ш. Квициния содержатся научно обоснованные, практикоориентированные рекомендации к формированию у обучающихся культуры понимания текста как культуры интерпретации. Это, справедливо считает исследователь, открывает возможности обучающимся адекватно воспринимать русское слово, его значение. По-современному актуальны взгляды ученого, отметившего необходимость работы над русским словом в аспекте межкультурной коммуникации, что применимо и визуально – в картинах художников. В нашей экспериментальной работе логично, естественно соединяются линии эффективного развития речи средствами произведений живописи со спецификой слова, национального образа. Представляется важным мнение Ш. Квициния о том, что «наиболее полноправное и конкретное восприятие прошлого происходит через искусство…язык и культура взаимодействуют, антропологический характер этого взаимодействия соотносится с познавательной (гносиологической и когнитивной) и коммуникативной действительностью» (Квициния 2007: 45). Ш. Квициния отмечает: процессы обучения русскому языку необходимо рассматривать с позиций междисциплинарности лингвистики, культурологии, философии, психологии, педагогики, методики преподавания русского языка, социологии.

Продолжение этой мысли содержится в трудах Ш.К Царгуш, отметившего в 2009 году необходимость решения основных гуманистических задач, к которым, в частности, отнесена проблема воспитания жизнеспособного молодого поколения, осознающего перспективы развития образования Республики Абхазия, специфику «вхождения в российское образовательное пространство» (Царгуш 2009: 13). Жизнь человека, по мнению Царгуш, «есть и результат, и следствие, и одновременно средство духовно-нравственного становления» (Царгуш 2009: 15).

При изучении литературы по теме исследования мы обратили внимание на работы М.Ф. Анкваб, содержащие выводы о том, что абхазский

народ создал «уникальную материальную и духовную культуру, ориентированную на взаимоотношения конструктивного характера с окружающим миром… Культура абхазов зиждется на фундаментальной системе народного воспитания … по трем сферам – природа, социум, личность» (Анкваб 2016: 124).

Обновление содержания работы по развитию русской речи у обучающихся в школах Республики Абхазия в XXI веке стало объектом повышенного интереса ученых.

Важными для нашего исследования являются позиции Л.Т. Кутелия, утверждающей в своих трудах необходимость обучения диалогу учителей изобразительного искусства, преподавателей Отделения искусств АГУ (Кутелия 2011).

На рубеже веков знаковым стало событие защиты диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук А.Д. Ладария «Методическая система работы по развитию русской речи учащихся 5–6-х классов абхазской школы (на материале имени существительного)» (Ладария 2000). В 2011 году Н.В. Шалдуга успешно защитила диссертацию «Педагогические условия использования текстов художественной литературы на уроках русского языка в 5-х классах абхазских школ». Определенные предпосылки возможности нашего исследования обнаруживаются в выводах Н.В. Шалдуги о том, что «при работе с художественными текстами необходимо развивать навыки его анализа», «на материале учебного художественного текста возможно изучение языковых явлений, грамматической темы» (Шалдуга 2011: 10).

В диссертационной работе А.Д. Ладария содержатся объективные выводы о том, что «анализ действующей системы обучения (программ, учебников, учебно-методической литературы), изучение уровня речевой подготовки школьников на всех этапах обучения свидетельствуют о недостаточном уровне речевого развития учащихся» (Ладария 2000: 4).

Убедительность таких выводов А.Д. Ладария подтверждается не только результатами педагогического эксперимента, но и многолетним опытом педагога, ученого-исследователя, что дает основание для использования в нашей работе данных о состоянии речевой грамотности учащихся школ Абхазии не только на рубеже веков, но и в первые десятилетия XXI века. Созданная А.Д Ладария и экспериментально подтвержденная методическая система работы по развитию русской речи учащихся 5–6 классов абхазских школ определила перспективы исследования тенденции разработки содержания обучения русскому языку в современных условиях.

В новых условиях информационного общества, условиях цифровизации жизни современного общества и человека, беспрецедентного влияния визуальной продукции произошли необратимые процессы «отхода» человека от вербального восприятия картины мира к визуальному, т.е. от речи к образу. В этой связи очевидно назрела проблема владения визуальной культурой школьников в процессе обучения русскому языку и развития речи, проблема интеграции умений школьников представлять мир «словом» и «образом», т.е. уметь «вербализировать» и «визуализировать» мир. Развитие речи средствами произведений живописи в таких условиях приобретает исключительную значимость для разрешения противоречия между нерегулируемым расширением сферы визуализации окружающего мира и опасным снижением потребностей школьников в словесном представлении окружающего мира. Справедливость таких выводов подтверждена явлениями «мозаичности», «фрагментарности речи», экранозависимости воображения, реакциями клипового сознания, предпочтением аргументации своих выводов не словесной их оформленностью, а рядом презентационных материалов (слайды, фото, видеоролики и др.).

Анализ литературы и сложившейся педагогической практики в образовательном пространстве Республики Абхазия выявляет предпосылки для организации и осуществления нашего исследования.

В программе обучающего эксперимента логично отражены такие направления опытного обучения, как:

- аспектное использование дидактического ресурса виртуальной картинной галереи на уроках русского языка – при изучении лексикологии, грамматики, при подготовке к сочинению по картинам художников Абхазии, России, Европы;

- структурирование культуроориентированныых средств обучения (картин виртуальной картинной галереи) для уроков развития речи с учетом их смысловой, тематической близости;

- формирование временной выставки для экспозиции картин художников Абхазии, соответствующих мероприятиям воспитательной деятельности в масштабах внеклассной и внешкольной работы, проведения мероприятий в рамках города, района, Республики.

На всех этапах педагогического эксперимента проводились конференции, посвященные юбилейным датам художников Абхазии, уроки-встречи с представителями творческой интеллигенции Абхазии (писатели, художники Абхазии, учителя, преподаватели вуза и студенты).

В эксперименте по проблеме исследования приняли участия 32 сельские и городские школы Абхазии, более 100 учителей, более 600 обучающихся школ (5–9 классы), 25 студентов Сухумского художественного училища им. А.К. Чачба и Отделения искусств Абхазского государственного университета.

На констатирующем этапе эксперимента (2016–2017г.г.) определилась потребность в разработке нового содержания работы по развитию речи средствами произведений живописи. Выявилась специфика организации работы по развитию речи на уроках русского языка и развития речи. Уточнились основные направления работы по развитию языковых, лингвистических, речевых, коммуникативных, культуроведческих компетенций в условиях применения культуроориентированных средств в процессе обучения русскому языку и развития речи.

В целях оптимизации дидактической базы наглядных средств обучения (репродукций картин) изучалось мнение учителей, родителей обучающихся, школьников, выпускников школ, студентов Отделения искусств АГУ, анализировались устная речь, тексты изложений и письменные сочинений по картине учащихся. Результаты констатирующего эксперимента представлены ниже.

Материалы, полученные от участников констатирующего эксперимента, даны без редакционной правки.

Участники педагогического эксперимента (учителя, учащиеся и их родители, студенты) выразили свое мнение о целесообразности или нецелесообразности использования конкретных произведений живописи, включенных в программу и учебники по русскому языку. Приведем примеры материалов констатирующего эксперимента (2016 год):

- Картина «Лето» Пластова вызывает доброе чувство, дает проникнуться красотой русской природы. Здесь есть красота, в ней показана красота и труд деревенской жизни (родители);

- Я еще не знаю художника Поповича, автора картины «Не взяли на рыбалку». Картина добрая и вызывает сострадающие чувства. Сюжет кажется забавным. Но все равно навевает грусть. Здесь есть чувство терпения и сочувствия. Она дает понять, что всему свое время. Но другая картина «Не взяли на рыбалку» Успенской-Кологривовой нам нравится больше (родители);

- В картине А.Корина «А. Невский» чувство патриотизма русских. У князя боевая рука. Пусть дети пишут про эту картину сочинение (родитель);

- В картине Решетникова «Мальчики» есть душевное спокойствие. Они ждут чуда. Они смотрят на небо и взволнованно о чем-то рассуждают. Картина написана в 1971 году. Десять лет назад Гагарин полетел в космос. Картина показывает, что не нужно бояться загадывать смелые мечты (студент);

- Картина Ф. Толстого «Цветы, фрукты, птицы» вызывает эстетическое наслаждение дарами природы. Можно бесконечно рассматривать написанные фрукты и цветы. Но не все смогут понять красоту этой картины. Не всех она сможет зацепить (студент);

- В учебнике много картин. Это хорошо. Но не все картины понятны. Почему нет картины художников Абхазии? Или картин об Абхазии? (родитель).

Статистические данные констатирующего эксперимента о целесообразности или нецелесообразности использования конкретных произведений живописи, включенных в программу и учебники по русскому языку, представлены в соответствующей таблице.

Таблица №1.

Отношение участников констатирующего эксперимента к использованию произведений живописи в работе по развитию русской речи (репродукции картин размещены в действующих учебниках русского языка)

№ п/п	Произведение живописи/ художник	Результаты опроса (в % от общего количества участников)											
		Участники — школьники			Участники — родители школьников			Участники — студенты			Участники — учителя		
		за	против	не могу ответить	за	против	не могу ответить	за	против	не могу ответить	за	против	не могу ответить
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.	Летний сад И.Бродский	18%	-	12%	100%	-	-	100%	-	-	100%	-	-
2.	Конец зимы. Полдень К. Юон	94%	-	6%	100%	-	-	100%	-	-	100%	-	-
3.	Цветы, фрукты, птицы Ф. Толстой	24%	24 %	52%	8%	-	92%	64%	6%	30%	82%	18 %	-
4.	Вратарь С. Григорьев	20%	35 %	45%	80%	10 %	10%	30%	35 %	35%	52%	48 %	-
5.	Александр Невский А.Корин	30%	25 %	45%	25%	25 %	50%	50%	30 %	20%	44%	36 %	20%
6.	Первый снег	6%	76	18%	12%	24	64%	10%	54	36%	74%	26	-

	И.Попов		%			%			%			%	
7.	Сирень в окне И.Кончаловс-кий	12%	64 %	24%	54%	6%	40%	100%	-	-	40%	42 %	18%
8.	Первые зрители В.Сыромятни-ков	24%	64 %	12%	72%	8%	20%	36%	36 %	28%	32%	38 %	30%
9.	Храм Покрова на Нерли С.Баулин	6%	12 %	82%	94%	-	6%	100%	-	-	16%	14 %	70%
10.	Летом А.Пластов	15%	55 %	30%	25%	5%	70%	20%	70 %	10%	76%	24 %	-
11.	Водитель Валя В.Репка	8%	32 %	60%	0%	90 %	10%	15%	30 %	55%	12%	88 %	-
12.	Не взяли на рыбалку О.Попович	40%	10 %	50%	100%	-	-	30%	20 %	50%	100%	-	-
13.	Мальчики Ф.Решетников	16%	28 %	46%	80%	-	20%	70%	6%	24%	60%	40 %	-
14.	Портрет Милы В.Хабаров	24%	18 %	58%	35%	-	65%	80%	-	20%	100%	-	-
15.	Друзья Е.Широков	54%	-	46%	32%	18 %	50%	90%	-	10%	88%	12 %	
16.	Проводы ополчения Ю.Ракша	12%	54 %	34%	18%	12 %	70%	20%	15 %	65%	12%	40 %	48%
17.	Осенние дожди В.Попков	26%	32 %	42%	100%	-	-	80%	-	20%	100%	-	-
18.	Новая планета К. Юон	14%	24 %	62%	10%	70 %	20%	52%	12 %	36%	16%	32 %	52%
19.	На террасе И.В.Шеванд-ронов	24%	34 %	42%	80%	-	20%	56%	-	44%	100%	-	-
20.	Детская спортивная школа А.Сайкина	38%	14 %	48%	54%	18 %	28%	90%	-	10%	24%	56 %	20%
Итого:		26%	29 %	41%	55%	14 %	32%	59%	15 %	26%	61%	25 %	14 %

Материалы опроса участников констатирующего эксперимента, использовались в работе на дискуссионных площадках учреждений образования: в школах, семинарах профессора А.М. Касландзия, заседаниях кафедры русского языка, на научных конференциях АГУ, международных конференциях МГУ, МПГУ, лабораторий Института изучения детства семьи

и воспитания (ИИДСВ РАО). Мнения и рекомендации участников дискуссии были учтены в плане работы по организации и проведению обучающего эксперимента. Статистическая обработка данных опроса на этапе констатирующего эксперимента позволила получить результаты, подтверждающие объективность выводов о необходимости:

- в сохранении лучших традиций работы над сочинением по картине (И.Н. Добротина, И.К. Геро, Л.А. Ходякова);

- в обновлении педагогических условий развития русской речи учащихся средствами произведений живописи, в том числе – при использовании картин художников Абхазии (Н.В. Шалдуга, С.Ю. Жвания);

- определения основных направлений работы по формированию межкультурной коммуникации (С.Г. Тер-Минасова, А.П. Забровский, В.В. Красных);

- применения лингвистического, лингвокультурологического анализа текста (Л.Г. Саяхова, И.А. Шаповалова, Ф.К. Уракова, Н.С. Болотнова).

Дополнительно отметим. Все участники эксперимента (на этапе констатирующего) считали важным обращаться к картинам И. Фельдмана «Родина», Ю. Пименова «Спор», Н. Ромадина «Село Хмелевка», В. Васнецова «Иван-царевич на сером волке». Многие родители (60 %) предложили включить в работу по развитию речи произведения К. Брюлова «Последний день Помпеи», И. Айвазовского «Прощание Пушкина с морем», А. Куинджи (изображение Эльбруса).

При обсуждении с учителями перспектив обучающего эксперимента по проблеме разработки содержания работы по развитию русской речи средствами произведений живописи учителями было отмечено следующее: «Мне, например, нравится Клод Моне, картина «Дама с зонтиком» особенно. Посмотрите, как погода, изображенная Моне, похожа на нашу. Может, полезно писать сочинения по произведениям художников Европы, чтобы дети умели говорить и писать о творчестве великих художников, о том, что у нас много общего в природе, в чувствах, в отношениях» (учитель Л.Х.).

При реализации плана обучающего эксперимента задания для уроков развития речи разрабатывались с позиции их соответствия цели и задачам исследования, решения проблем обновления содержания работы по развитию речи, определения педагогических условий эффективной реализации технологий развития русской речи средствами произведений живописи.

Доказательством актуальности проблемы обновления содержания работы по развитию русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи стали выводы о необходимости устранения причин частотных ошибок в устной и письменной речи сочинений по картине. Приведем примеры таких ошибок:

- Картина Кончаловского «Сирень в окне» – это красивый натюрморт сирени. Картина зарядила меня своей эмоциональностью. В ней много красок, а мы должны уметь писать о красоте цветов, о том, что думаем. (Р.А., 5 кл.)

- Мне нравится картина Пластова «Летом» по своей цветовой гамме. Эту картину не сильно сложно описать. Она у меня не вызывает трудности. (М.А., 5 кл.)

- Картина Ф. Толстого «Цветы, фрукты, птицы» не вызывает чувства. Она подходит для тренировки описания. (Ч.С., 5 кл.)

- Картина Сыромятниковой «Первые зрители» вызывает у меня чувство. Здесь ярко и смешно передан летний день. (К.Н., 6 кл.)

- Я думаю, что трудно понять красивый осенний сад и смысл в картине Бродского «Летний сад осенью». (Б.Ж., 7 кл.)

- Картина вызывает у меня добрые эмоции. Она напоминает, что придет скоро тепло к людям. Я могу рассмотреть и придумать сюжет. Здесь теплые эмоции. (К.С., 7 кл.)

- Картина Григорьева «Вратарь» не очень интересная. Здесь яркие цвета, одежда. (Н.Н., 7 кл.)

- Художник Е. Широков рассказывает об отношении человека к животным и показывает, как надо дружить с собакой в картине «Друзья». (Г.Н., 7 кл.)

- Хабаров писал «Портрет Милы». Цвет на картине хороший. Но мне не нравится сюжет рассказа. (Б.М., 7 кл.)

- Наверное, Мила родная художнику. Но картина мне кажется интересной. (С.А., 7 кл.)

При анализе сочинений по картине на этапе констатирующего эксперимента обнаружились следующие особенности:

- избыточность рассказывания о предметах, явлениях, изображенных художником (90%);

- отсутствие или недостаточность эмоционально-оценочного плана (82%);

- стилистическое несовершенство – высокая частотность канцеляритов, штампов документалистики, фразеологии разговорно-бытовой речи (45%);

- неготовность использовать в речи слова, предложенные учителем при подготовке к сочинению (90%);

- ложный пафос восхищения, имитация чувств и эмоций, понимания эстетической ценности произведения живописи.

Аспектный анализ грамматических ошибок, отмеченных в письменной и устной речи учащихся в рамках педагогического эксперимента, позволил обратить внимание на частотность ошибок в конструировании предложений, осложненных обстоятельствами, выраженными деепричастием или деепричастным оборотом, и определениями, выраженными причастием или причастным оборотом.

Приведем примеры таких ошибок, обнаруженных в текстах сочинений по картине.

- Познакомившись с творчеством художника А. Рылова, мне открывается огромное количество прекрасных пейзажей. (К.Л., 7 кл.)

- Мальчикам, проходя мимо дома художника, стало интересно, как рисует художник. (Т.Д., 6 кл.)

- Картина «Зимний вечер» написана в спокойных, нежных тонах, вызывая душевное спокойствие. (С.М., 6 кл.)

- Картина проникнута красотой и уютом, глядя на нее. (Б.М., 7 кл.)

- Молодые деревья клонятся к земле, старые спокойно стоят с развивающейся кроной. (А.А., 8 кл.)

- На картине, изображенной летом, изображается море бушующее волной. (Г.Д., 8 кл.)

- А. Рылов очень любит писать небо, запечатлевающее разные оттенки. (Р.А., 7 кл.)

Частотны ошибки на построение предложений, осложненных однородными членами предложений:

- Все это становится родным, но близким и понятным. (Л.А., 8 кл.)

- По небу в яркой синеве плывут облака, лебеди, тучи. (С.О., 7 кл.)

- Я буду описывать картину Герасимова «Покрова на Нерли». Эта картина яркая, теплая, красивая с мамой и маленьким красивым ребенком. (Т.С., 8 кл.)

- Художник очень близкий с природой, он радуется, вдохновляется и рисует природу. (М.Т., 7 кл.)

- Художник показал спокойствие природы, движение воды, берег реки, хорошее настроение и любовь к родной природе. (Т.А., 5 кл.)

- Здесь мы видим не просто лошадей, а жеребенка, который еще маленький и слабый. (Г.Л., 7 кл.)

- Художник увидел полный день в любое время: утро, ночь, полдень, вечер, рассвет, закат. (К.И., 6 кл.)

- Картины говорят о любви художника к окружающему миру, к своему пространству. (Ч.Е., 8 кл.)

Примеры ошибок в построении сложноподчиненных предложений.

- На картине есть лошадь и жеребенок, который еще слабый, который держится за свою маму, которая понимает, что может погибнуть ее маленький жеребенок. (С.К., 7 кл.)

- Картина «В лесу» заинтересовала меня тем, что она отличается, что она имеет сюжет, что она спокойная и интересная. (А.А., 5 кл.)

- На заднем плане виднеется река, по которой плывут несколько парусных лодок. Дальше виднеется берег реки, зеленые поля, над которыми висят большие тучевые облака, из которых скоро пойдет дождь. (Х.Л., 7 кл.)

- Сначала показалось, что художник изобразил обычный день: березовая роща, девочка, ее дедушка, который собирает грибы, которые он собирает в корзину. (К.И., 5 кл.)

- Я знаю картину А. Рылова, но никогда не видел и не знал картину «Цветущий луг». (Н.Г., 6 кл.)

Приведем примеры грамматических ошибок на неверное употребление имен существительных в форме косвенных падежей:

- Картина притягивает на себя внимание. (К.К., 5 кл.)

- Картина с разными тонами и разбавлением с бирюзовым небом на горизонте. (П.Д., 8 кл.)

- Дедушка положил гриб в полной корзине грибов. (Х.Т., 5 кл.)

- Художник показал родную природу и цепляет свое чувство, цепляет нас с настроением (Д.Д., 9 кл.).

Неверное и неудачное употребление слова подтверждает выводы о необходимости систематизировать работу над словом во всем разнообразии возможных приемов толкования лексического значения, характеристики его валентности (лексической и грамматической), стилистических ресурсов. Приведем примеры:

- На картине изображен луг, усыпанный белыми цветами, остальная растительность зеленого цвета. (Е.В., 5 кл.)

- Художник заметил интересное состояние природы и зафиксировал природное состояние. (Ч.С., 8 кл.)

- Для меня картина стала одним из самых любимых пейзажей. (Х.А., 8 кл.)

- На фоне голубого неба и кучевых облаков изображены лебеди, летящие над морем. (С.Н., 9 кл.)

- Рылов интересовался темами, связанными с морскими, речными, луговыми просторами (Г.А., 8 кл.)

- Судя по тени и розоватыми облакам, дело близится к концу дня. (Е.В., 9 кл.)

- Мне нравится картина «Зеленый шум». Данная картина как бы динамичная и активная. (Б.С., 9 кл.)

- На первом плане изображены деревья березы и дубы. (М.А., 6 кл.)

- Художник уловил мимолетное мгновение заходы солнца. (З.Н., 8 кл.)

- Художник подарил нам множество великолепных пейзажей свое родного края. (Ч.А., 9 кл.)

- Рылов отдал предпочтение нетронутой живой природе. (Т.С. 8 кл.)

- Видно, что дедушка старенький и стан его сгорбился. (Л.В., 5 кл.)

- В картине много символичных картин, которые показывают тяжелые времена тяжелой жизни. (А.Э., 8 кл.)

Особую трудность в работе над ошибками, в редактировании сочинений по картине, как известно, представляют текстовые ошибки, наиболее частотные в описании. Приведем примеры фрагментов из творческих работ участников констатирующего этапа эксперимента:

- Недавно я открыла для себя картину Рылова «Закат». В работе изображено впечатляющее зарево неба, которое освещает лес и реку. Работа как бы пропиталась розовыми, голубыми, желтыми красками неба. Я испытываю ощущение, что художник не добавлял другие цвета. (К.И., 8 кл.)

- Мне очень нравится картина Рылова, потому что хоть Рылов использует яркий цвет, она выглядит очень спокойной. Она показывает переменчивость в жизни, по которой можно идти не только прямо, но и

криво. И даже если пойти назад, не вернешься. Рылов в ярких цветах раскладывает небо. (Г.С., 8 кл.)

- Картина создает в себе образ. Художник изобразил с символами корабль вдалеке. На переднем плане в небе лебеди похожие на жизнь человека. (В.М., 8 кл.)

- Родился Рылов на территории Вятской губернии. Чувства к родной земле выросли у него, когда он путешествовал в Европе. На его картинах полно красок и сытости колорита. (К.В., 8 кл.)

ВЫВОДЫ

1. Развитие русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи как научная проблема методики преподавания русского языка справедливо признается актуально значимой по целому ряду причин, в том числе:

- остро обозначилась потребность научно обоснованной разработки содержания образования (обучения, воспитания) на всех его уровнях (общего, среднего профессионального, высшего), ориентированного на запросы развития всех сфер жизнедеятельности государства и его народа – граждан Республики Абхазия.

2. Анализ теории и практики обучения русскому языку и развития речи учащихся школ Абхазии свидетельствует о наличии предпосылок организации и осуществления аспектных научных исследований, посвященных разработке содержания обучения (как преподавания и как учения) русскому языку и развития речи.

3. Аспектное исследование проблемы развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи характеризуется универсальностью его сущностных особенностей:

- масштабностью междисциплинарных связей;

- ресурсной значимостью для укрепления образовательного пространства Республики, особенностью которого является необходимость обеспечивать высокое качество преподавания государственного языка –

абхазского, русского и абхазского – как языков государственных и других учреждений (Конституция, ст. 6) (Конституция 1994: 4).

4. Разработка содержания работы по развитию русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи связана не только с созданием Модели развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи, но и с определением условий ее реализации. Такие условия базируются на:

- психолого-педагогической поддержке развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи;

- лингвометодической обоснованности эффективного применения интерактивных технологий: критического мышления, диалогического взаимодействия, полного усвоения, интерпретации произведений искусства, виртуальной картинной галереи, формирования культуроведческой компетенции;

- достижениях методики преподавания русского языка как в школах Российской Федерации, так и в школах Республики Абхазия.

5. Результатами анализа дидактического обеспечения процесса развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи доказана необходимость научно обоснованной корректировки базовых культуроориентированных средств развития речи – произведений живописи, включенных действующими учебниками и пособиями по русскому языку в список картин, рекомендованных для написания сочинений (описание, повествование, рассуждение).

6. Анализ литературы по теме исследования, сложившейся практики работы над сочинением по картине в школах Абхазии, а также диагностика качества устной и письменной речи (по материалам устных высказываний и письменных сочинений учащихся), данные констатирующего эксперимента позволили сформировать фонд культуроориентированных средств для организации и проведения обучающего эксперимента. На основании такой работы составлен список произведений живописи художников России,

Абхазии, Европы, включающий названия картин, рекомендованных для применения в процессе:

- изучения отдельных аспектов фонетики, лексикологии и фразеологии, словообразования, морфологии, синтаксиса;
- изучения вопросов стилистики и культуры речи;
- работы по развитию устной и письменной речи.

ГЛАВА II. МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ РУССКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ АБХАЗИИ СРЕДСТВАМИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖИВОПИСИ И УСЛОВИЯ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ

2.1. Реализация Модели развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи

Принципиально изменившиеся условия жизни страны и ее народа привнесли в традиционную систему образования Абхазии существенные перемены, следствием которых стали:

1. Необходимость разработки содержания образования (обучения,

воспитания), адекватного целям и задачам укрепления государственности Абхазии.

2. Значимость формирования целостного образовательного пространства страны.

3. Актуальность осуществления приоритетных аспектных исследований, ориентированных на разработку содержания учебных дисциплин, предусмотренных образовательными программами.

Разработка содержания работы по развитию русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи как научной проблемы соответствует таким запросам государства.

Сущностные характеристики экспериментальной работы (2016–2021 г.г.) отражены в созданной нами Модели развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи.

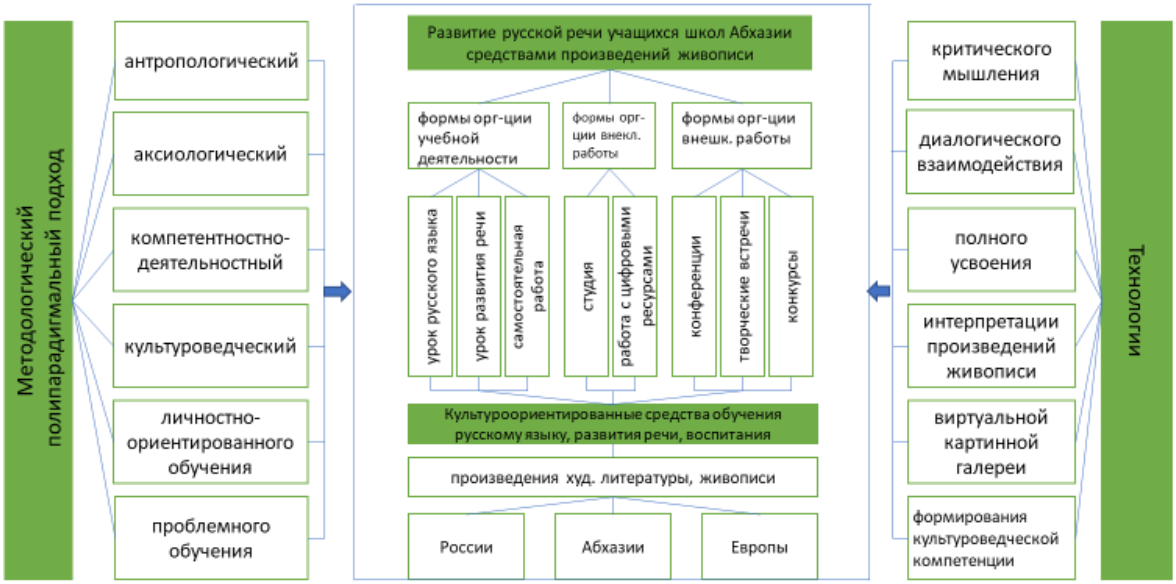
«Модель обучения – это систематизированный комплекс основных закономерностей организации деятельности обучающегося и обучающего при осуществлении обучения» (Словарь терминов по общей и социальной педагогике 2006).

Модель развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи

Цель: повышение эффективности работы по развитию русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи.

Задача: определение условий, необходимых для реализации Модели развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи.

Рисунок 1.



По-особому значимы сегодня результаты междисциплинарных исследований, связанных с разработкой нового содержания развития речи в эпоху цифровизации, усиливающихся рисков приоритета визуализации картины мира при снижении роли языковой картины мира в процессах познания. В таких условиях очевидна необходимость устранения рисков снижения теоретического уровня методической науки, детерминированного процессами активного использования разнообразных терминов из различных сфер человековедения «без придания им методического статуса». О таком негативном явлении с высокой степенью ответственности ученого говорит Л.А. Ходякова – основоположник современной методики развития речи школьников средствами произведений живописи. Такой позицией ученого сформирован опыт эффективной адаптации заимствованных терминов, необходимых для интерпретирования научного потенциала разработки инновационных методик развития речи средствами произведений живописи.

Во втором десятилетии XXI века Л.А. Ходяковой в структуру полипарадигмального подхода к гуманизации и гуманитаризации развития речи включен стратегически значимый для методики развития речи «новый методологический подход – культуроведческий». Сущностные характеристики культуроведческого подхода Л.А. Ходяковой

аргументированно представлены в описании его «направленности на реализацию взаимосвязи языка и культуры в учебном процессе, «диктующей» выбор соответствующих принципов, методов, средств обучения в определенной иерархии и взаимосвязи друг с другом» (Ходякова 2020: 86).

Признание приоритетности культуроведческого подхода подготовлено историей методики преподавания русского языка и развития речи, что очевидно подтверждается обусловленностью его:

- «генетической» связи с «основополагающим принципом соизучения языка и культуры», идея которого была высказана Ф.И. Буслаевым еще в 1844 году (Буслаев 1992);

- актуальной значимостью для совершенствования методики преподавания русского языка и развития речи на современном этапе «модернизации образования, которое должно быть ориентировано на ученика как субъекта обучения, на формирование у него национального самосознания, духовности, нравственных убеждений, высокой культуры» (Ходякова 2020: 86).

Потенциальные характеристики культуроведческого подхода к развитию речи средствами произведений живописи, убедительно доказанные научной обоснованностью выводов Л.А. Ходяковой, «вызревали» в исследованиях, посвященных изучению проблемы развития речи средствами произведений живописи (Л.А. Ходякова, И.Н. Добротина), вопросами подготовки учащихся к сочинению по картине (Саакян 2022).

Однако только во втором десятилетии XXI века этот методологический подход получил теоретическое обоснование, приобрел «методологическую статусность» (Л.А. Ходякова).

Обогащение «методического аппарата современной методики», повышение «теоретического уровня методической науки» поддерживается разработанным Л.А. Ходяковой и представителями ее научной школы содержанием образовательного процесса, обеспечивающего «направленность

влияния культурных ценностей духовного мира на человека, на его духовно-нравственное развитие и совершенствование» (Ходякова 2020: 87).

Методический аппарат современной методики укреплен систематизацией методических принципов, методов, приемов, средств обучения русскому языку и развития речи, уточнением типологических характеристик упражнений с целевыми ориентирами на «ознакомление с духовными ценностями, бытом, традициями русского народа, его литературой и изобразительным искусством… » (Ходякова 2020: 89).

В процессе разработки содержания развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи реализованы аспекты:

- принцип соизучения языка и культуры;

- дидактические требования к выбору методов, приемов и культуроориентированных средств развития речи.

В систему методов развития речи средствами произведений живописи включены различные виды анализа текста – лингвистический, лингвокультурологический, этнолингвокультурологичесикй, лингвосмысловой и др. (Л.А. Ходякова, Н.С. Болотнова, И.А. Шаповалова, Л.Г. Саяхова).

Метод лингвокультурологического анализа текста «предопределяет» использование таких традиционных приемов, как:

- выявление в тексте языковых единиц разного уровня и образно-выразительных средств;

- выбор из текста грамматических, культурно-значимых наращений, форм, синтаксических конструкций;

- толкование, интерпретация ключевых слов, культурных концептов;

- презентация культуроведческого комментария.

В систему обучения русскому языку включаются традиционные и инновационные средства: комплекс учебников; учебных пособий; репродукции картин; фонд виртуальной картинной галереи, размещенной в интернете и др.

Упражнения и задания к ним отражают этапность формирования умственных действий, способов действий, видов речевой деятельности (Т.И. Чижова, Т.К. Донская, Е.В. Архипова, И.О. Родионова, И.А. Шаповалова, М.Х. Шхапацева, Н.Б. Экба, Р.Б. Сабаткоев, А.Х. Загаштоков, Щ.И. Квициния, С.Ю. Жвания, А.М. Касландзия, Н.В. Шалдуга, И.В. Текучева, Ф.К. Уракова и др.).

Система коммуникативных упражнений в обучающем эксперименте соответствовала требованиям обучения эффективному общению. Упражнения экспериментального обучения характеризовались наличием в них:

- актуальной информации;
- концептуальной идеи;
- выражения личностного отношения;
- возможности интерпретации;
- ресурсов развития универсальных учебных действий.

При разработке системы коммуникативных упражнений экспериментального обучения учитывались позиции ведущих ученых Республики Абхазия, детерминирующих роль знания в образовании и развития критического мышления у обучающихся: «Знание – самый важный капитал для человека, народа, государства… В знании присутствует идея его целенаправленного усвоения, … знание – это проверенный практикой результат познания действительности, верное ее отражение в мышлении человека» (Гварамия 2019: 3).

«Погружение» обучающихся в мир художника, создавшего произведение живописи, поддерживалось заданиями, соответствующими дидактическим особенностями технологий критического мышления, диалогического взаимодействия. Размещённые в виртуальной картинной галерее репродукции произведений А.И. Куинджи, посвященных Кавказу, рассматривались целенаправленно – для описания Эльбруса, увиденного художником в разное время суток:

- днем («Эльбрус днем». 1890 г. Находится в Русском музее, С-Петербург);

- вечером («Эльбрус вечером. Розовый закат» 1898-1908 г. Находится в Русском музее, С-Петербург);

- ночью («Эльбрус. Лунная ночь» 1890-1895г. Находится в Третьяковской галерее, Москва).

На этапе мотивации творческой деятельности актуализировались ситуации, вызывающие у школьников потребности общения, желание и необходимость принять участие в диалоге, беседе, дискуссии. Сама тема – «Горы Кавказа», «Величавая вершина Кавказских гор – Эльбрус» достаточно близка, понятна, «оживляется» воспоминаниями, «причастностью» к жизни своего народа. На этом этапе педагогически управляемый процесс развития речи поддерживается продуктивной речевой средой, содержательной информацией (полной, богатой, коммуникативно-ценностной). Все стратегии и приемы, мотивирующие участие в диалогическом взаимодействии, построены на обсуждении, на умении говорить и рассказывать, выражать свое мнение и отношение, логически выстраивать и аргументировать речь.

Диалог учитель – ученик развивается в контексте диалога–отношения: учитель–художник, учитель–картина; ученик–ученик, ученик–художник, ученик–картина, ученик–учитель. Позиционная смена адресата и адресанта речи погружает всех участников беседы, дискуссии, диалога в размышление, обдумывание, сомнение, в поиск своих аргументов, в готовность поддержать мнение, мысли других или не согласиться с ними. В целом, через овладение аналитическими способностями обучающиеся учатся преодолевать психологический барьер осторожного высказывания вслух своих мыслей, чувств, отношения, оценки. В таких условиях обостряется память, сберегающая эмоциональный опыт переживания успешного участия в коллективной беседе, в разговоре, дискуссии, диспуте.

Целостность восприятия картины, ее понимания «регулируется» взаимодействием учителя и обучающихся, корректировкой процессов

рассматривания, наблюдения, установления связи информации о художнике и о картине, связи между названием картины и отраженной в ней природы, жизни человека, связи между целостным содержанием картины и реализацией представления этой целостности через логику видения деталей.

Рассматривание картины слева направо, снизу вверх, по диагонали усиливается наблюдением деталей картины в «обратном» направлении: сверху вниз, справа налево, с изменением «точки» диагонали.

Предложенные для работы по развитию речи картины с изображением Эльбруса днем, вечером, ночью создают благоприятные возможности вариативного выбора одного задания из трех возможных, что психологически готовит определенную базу ответственности за качество выполнения выбранного задания. При этом наблюдение за особенностями освещенности Эльбруса, цветовой гаммы дня и ночи, заката и освещения – солнечного днем, лунного ночью – открывает перед школьниками возможность найти для себя слова, в которых они смогут показать красоту дня и вечера, чарующее волшебство лунного света ночью.

Дозированное включение учителем диалогического взаимодействия в процесс развития речи должно соответствовать задачам инициативного участия школьников в конструктивном диалоге. Дидактическая целенаправленность диалога поддерживается ориентированностью его реплик на тему, основную мысль текста будущего сочинения, на планирование его композиции, стилистических особенностей, ключевой лексики, а также на снижение рисков лексического и синтаксического однообразия, неэффективного использования лексико-грамматических средств связи текста.

Эмоциональный фон конструируемого в устной речи диалога соответствует творческому замыслу художника: Эльбрус величав, в своей белой папахе достойно украшает жизнь человека.

Сдержанность, спокойствие Эльбруса, готовность красотой отзываться на лучи солнца днем и вечером, на свет луны ночью отражают школьники в

своих высказываниях. Не только о зрительных ощущениях говорят учащиеся. Они чувствуют тишину и безмолвие вокруг Эльбруса, сдержанное дыхание его двуглавой снежной вершины, бескрайность просторов неба и земли. В процессе подготовки к описанию Эльбруса, изображенного А.И. Куинджи, обучающиеся говорят о том, что эти картины «по-другому помогли увидеть горы», «почувствовать силу гор», «понять характер горцев», «увидеть необычный свет луны».

На этапе подготовки устных высказываний о картинах А.И. Куинджи, посвященных Эльбрусу, обучающиеся использовали фрагменты искусствоведческих текстов, в которых содержались рассказы художников о своей работе над картинами. В свои высказывания о произведениях художников XX в. Школьники включали цитату из статьи Г.В. Цветкова «Душа Весны». Как я писал картину». Фрагменты этой статьи были использованы в заданиях на синтаксический разбор сложного предложения и простого предложения, осложненного однородными сказуемыми. Дидактическая целесообразность цитирования фрагментов статьи очевидна. Г.В. Цветков доступным для учащихся 6 класса языком профессионального художника рассказывает о природе как источнике своего творческого вдохновения:

- «Природа в тот день дышала прозрачным воздухом, лужи после дождя переливались небесами…Захотелось эти отблески неба увидеть и у себя на картине… Лучик солнца прильнул, пригрелся на стекле окна в моей мастерской. Я понял, что пора творить…» (Газета ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (академия) 2018: 8).

Включение в беседу фрагментов текстов, над которыми школьники работали при выполнении заданий на синтаксический разбор предложений, придал новый импульс подготовке к сочинению по картине А.И. Куинджи. Диалогическое взаимодействие учащихся, учителя с картиной и её автором становится личностно значимым для приобретения опыта выражения фонового, сюжетного, авторского (оценочного) планов своего

конструируемого текста. Актуально значимыми для понимания картины стали наблюдения школьников за особенностями освещения солнцем и луной снежных вершин Эльбруса, за изменением прозрачности воздуха.

В процессе многоплановой лексической, грамматической работы по совершенствованию диалогических высказываний школьников продолжалось развитие способностей к интерпретации произведений художников Абхазии. Учащиеся обратили внимание на особенности творчества художников, представивших в своих картинах горы Абхазии: О.И. Зарандия («Ауадхара», 1990), Г. Атейба («Жоэкварское ущелье», 2012), Л.Ш. Еник («Ауадхара», 2006). Дополнительную информацию для понимания творчества художников, обратившихся к изображению гор Кавказа в своих произведениях, обучающиеся имеют возможность получить из фонда виртуальной картинной галереи (http://.vsgallery.art) – зал «Горы»: А. Данилов «Симфония абхазских гор», А.В. Зуев «В горах Абхазии», В. Тютина-Зайкова «У подножия гор Абхазии», Г. Атейба «Бзыбское ущелье. Осень», В.Д. Бубнова «В долине Верхней Эшеры» и др.

Освоение действий и способов действий, структурирующих деятельность школьников по развитию (саморазвитию) речи средствами произведений живописи, предполагает овладение ими знаниями, актуально значимыми для соответствующего этапа реализации технологии полного усвоения (М.В. Кларин).

В систему понятий (знаний) включены культура, диалог культур, диалогическое взаимодействие (диалог-имитация, диалог-обсуждение, диалог-рассуждение, диалог-познание, диалог-отношение); картина мира; языковая картина мира; языковая личность; концепт.

Для использования этих понятий в процессе развития речи школьников учитель ориентировался на предложенные ему как участнику педагогического эксперимента определения феноменов «культура», «концепт», «диалог культур» и др.

Феномен «культура» в экспериментальном обучении трактуется как система ценностей; представлений о жизни, как совокупность:

- способов человеческой деятельности;

- идей, традиций, сохраняемых и передаваемых от поколения к поколению.

Понятие «диалог культур» интерпретируется как взаимопонимание, познание исторических и современных культур, порождающих единство их многообразия; как психологическая готовность к восприятию иной культуры, к паритетному общению.

Диалогическое взаимодействие определяет целеустремленность участников общения к пониманию, взаимопониманию на основе взаимоуважения чувств собственного достоинства (в контексте культуры достоинства, через диалог-отношение, диалог-обсуждение, диалог-познание).

При этом языковая картина мира понимается как:

- выражение языковыми средствами восприятия, видения мира;

- система представлений (знаний) человека о действительности, формируемая на основе контактов с окружающей реальностью.

Языковая личность способна выражать себя в своих создаваемых текстах (устных и письменных), обеспечивающих её жизнедеятельность в социуме (обществе).

Концепт как феномен связан с расширением трактовки лексического, грамматического значения слова. При сохранении лексического фона в значении слова отражаются нюансы взаимодействия национальной традиции, фольклора, религии, идеологии, жизненного опыта, специфических образов и символов искусства, особенностей ощущения окружающего мира и системы ценностных ориентаций.

Обновление содержания работы по развитию речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи обеспечивается методологически выверенным полипарадигмальным подходом как фактором интерпретации стратегически значимых направлений гуманизации и

гуманитаризации образования, концентрацией дидактических ресурсов антропологического, аксиологического, системно-деятельностного, компетентностного, культуроведческого подходов, проблемного и личностно-ориентированного обучения.

Методологической обоснованностью характеризуется отбор интерактивных по сущности технологий критического мышления, диалогического взаимодействия, полного усвоения, интерпретации произведений искусства, виртуальной картинной галереи, технологии формирования культуроведческой компетенции.

Идея создания виртуальной картинной галереи в начале XXI века объединила деятельность широко известных в мире картинных галерей Европы, России. Апробированный на научно-практических конференциях (2016 г.) опыт сотрудничества музеев и учреждений общего образования Москвы (О.В. Мартьяновой, О.В. Соленковой, Н.А. Жировой, И.Ф. Девятовой, П.Л. Смородиновой и др.) представил особый интерес для решения проблемы обновления содержания работы по развитию русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи. Так, в формулировку рабочей гипотезы и в план организации и проведения педагогического эксперимента в 2018 году внесены коррективы по созданию технологии виртуальной картинной галереи, ориентированной на ее включение в методику развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи.

Анализ результатов констатирующего этапа педагогического эксперимента позволил признать необходимость:

- корректировки дидактических ресурсов произведений живописи, рекомендованных к использованию в работе по развитию речи в школах РФ;

- определения культуроориентированных средств развития русской речи учащихся школ Республики Абхазии.

В систему наглядных средств, педагогически целесообразных для развития русской речи учащихся школ Абхазии, по результатам

констатирующего эксперимента (см. таблицу № 1, стр. 75) включены произведения живописи с положительной дидактической ресурсностью. Представим перечень репродукций картин обновленного содержания работы по развитию русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи.

Таблица №2

Культуроориентированные средства развития русской речи учащихся школ Абхазии (иллюстрации картин художников России, Абхазии, Европы)

Класс	Художник	Название картины	Тема
5	Я.И. Крестовский	Дворик, 1959	Городской пейзаж/зима
	Е.Н. Юшина	В твоем городе много сирени?	Городской пейзаж
	В.Д. Бубнова	Сухумский вечер, 1965	Город
	Р. Тарасов	Побережье Гагры	Город
	Л. Астанда Пкин	На улице Энгельса, 2005	Город
	В.М. Васнецов	Богатыри, 1898	Подвиг
	О.К. Терентьев	Герои в школе, 1954	Подвиг
	А.Г. Аргун	Натюрморт, 2008	Натюрморт, букет
	К. Черкезия	Пионы, 2010	Натюрморт, букет
	В.Д. Бубнова	Магнолии, 1959	Натюрморт, букет
	С.М. Габелия	Село Гуп	Деревенский пейзаж
	Г.Ш. Барциц	Абхазский дворик	Деревенский пейзаж
6	В.А. Парошин	Двор на Цветном бульваре	Городской пейзаж
	Гюстав Кайботт	Париж. Дождливый день	Городской пейзаж
	В.Д. Бубнова	Абхазский дворик, 1963	Город
	Лев Лагорио	Сухум, 1873	Город
	А.И. Лактионов	Письмо с фронта, 1947	Подвиг
	А.А. Пластов	Фашист пролетел	Подвиг
	Г. Атейба	Букет. Розы	Натюрморт, букет
	Ф.П. Толстой	Букет цветов, бабочка и птичка	Натюрморт, букет
	И. Грабарь	Мартовский снег, 1904	Весна
	Винсент Ван Гог	Персик в цвету, 1888	Весна
	А.В. Зуев	В горах Абхазии	Горы
	В.Я. Кацба	Заброшенное село Цабал	Горы
	А. Куинджи	Эльбрус днем, 1890	Горы
	А. Куинджи	Восход солнца, 1890-1895	Горы
	О. Петровская-Петовраджи	Дорога к синему морю	Дороги
	Н.П. Крымов	Зимний вечер, 1919	Зима
	С.А. Тутунов	Зима пришла	Зима

	И. Шишкин	Утро в сосновом бору	Лето
	А.Н. Ковалевский	Вид на Анакопийскую крепость	Лето
	И.К. Айвазовский	Волна, 1889	Море
	И.К. Айвазовский	Девятый вал, 1850	Море
	А.А. Рылов	В голубом просторе, 1918	Море
	В.И. Попков	Осенние дожди. Пушкин, 1970	Осень
	И. Левитан	Золотая осень, 1895	Осень
	Клод Моне	Цветущие сливы Франции	Сады, лес, деревья
	А.Н. Ковалевский	Кипарисы	Сады, лес, деревья
	О. Петровская-Петовраджи	Абхазия. Уборка сена	Стога
	И. Левитан	Сумерки. Стога, 1899	Стога
	Уинсез Хомер	Стога и земли, 1874	Стога
	З.К. Аджба	Дворик	Деревенский пейзаж
7	Я.А. Басов	Ленинградский дворик	Городской пейзаж
	Камиль Писарро	Пон-Руаяль и Павильон цветов	Городской пейзаж
	П. Верещагин	Сухум-Кале, 1870	Город
	А.В. Загородных	Абхазский дворик	Город
	Т. Фомкина	Алтарь победы, 1979	Подвиг
	К. Черкезия	Голубые колокольца, 2010	Натюрморт, букет
	Клод Моне	Тюльпаны. Голландия	Натюрморт, букет
	И. Левитан	Март, 1895	Весна
	В.А. Цвижба	Весна. Ауадхара, 2009	Весна
	А. Данилов	Симфония абхазских гор	Горы
	Е. Тютина-Зайкова	У подножия гор. Абхазия	Горы
	И.О. Зарандия	Ауадхара, 1990	Горы
	Г. Атейба	Жоэкварское ущелье, 2012	Горы
	Г. Атейба	Берег моря. Пицунда	Горы
	К.Ф. Юон	Русская зима. Лигачево, 1947	Зима
	К.Ф. Юон	Конец зимы. Полдень	Зима
	Рахимова Альфия	Зимние сумерки, 2011	Зима
	А. Рылов	Полевая рябинка	Лето
	А. Рылов	Цветистый луг	Лето
	И. Левитан	Березовая роща	Лето
	И.К. Айвазовский	Черное море, 1881	Море
	Д. Ф. Каспар	Берег моря в лунном свете, 1830	Море
	И.К. Айвазовский	Русская эскадра у берегов Абхазии, 1870	Море
	Л.А. Бутба	Сухумская бухта	Море
	О.Д. Яновская	Ждут	Море

	Г.Ш. Барциц	Сухум, зимний вечер	Море
	Г.Ш. Барциц	Сухум. Малая пристань	Море
	И.А. Бродский	Летний сад осенью	Осень
	Х.Т. Авидзба	Осень в Абхазии, 1985	Осень
	О. Петровская-Петовраджи	Абхазия. Кипарисы вечером	Сады, лес, деревья
	В.Я. Кацба	Новоафонский монастырь, 2010	Сады, лес, деревья
	В.Д. Поленов	Бабушкин сад	Сады, лес, деревья
	Дюсан Вукович	Три стога сена, 2015	Стога
	А. Степанов	Лоси у стога сена, 1889	Стога
	Питер Брейгель	Жатва, 1565	Стога
	Ильдар Заринов	Сенокос. Казань	Стога
	З.К. Аджба	Осень в деревне, 1991	Деревенский пейзаж
8	Гвидо Борелли	Итальянский дворик	Городской пейзаж
	М.С. Хачатрян	Старый дом	Городской пейзаж
	Н. Чернецов	Крепость Гагра в Абхазии, 1837	Город
	А.Г. Аргун	Набережная. Сухум, 2007	Город
	Г.Ш. Барциц	Абхазский дворик, 1995	Город
	Ю. Пименов	Фронтовая дорога, 1947	Подвиг / дорога
	Клод Моне	Цветы хризантемы	Натюрморт, букет
	Ф.П. Толстой	Веточка винограда	Натюрморт, букет
	В.А. Цвижба	Цветы. Натюрморт, 2014	Натюрморт, букет
	Камиль Писарро	«Весеннее утро» или «Облачко у Эраньи», 1900	Весна
	В.Э. Борисов-Мусатов	Цветущие вишни Вишни в цвету, 1901	Весна
	Л.Ш. Еник	Ауадхара, 2006	Горы
	Л.Ш. Еник	Гора Ачха, 2006	Горы
	Г. Атейба	Бзыбское ущелье. Осень, 2007	Горы
	И.Э. Грабарь	Февральская лазурь, 1904	Зима
	Клод Моне	Сорока, 1868-1869	Зима
	И. Шишкин	Рожь	Лето
	О. Петровская-Петовраджи	Абхазия. Лето, 2016	Лето
	И. Левитан	Летний вечер	Лето
	Е. Садырбаев	Боровое	Море
	Д. Ф.Каспар	Восход луны над морем, 1822	Море
	Г.Ш. Дочиа	Река Гумиста, 2015	Море
	В.Я. Кацба	Дон, 2008	Море
	В.Д. Бубнова	Корабли на море, 1960	Море
8	В.Д. Бубнова	Море штормит, 1963	Море
	Клод Моне	Осень в Аржантёе	Осень

	Ю. Мисюряева	Абхазия. Новый Афон, 2016	Сады, лес, деревья
	Клод Моне	Подсолнухи	Сады, лес, деревья
	В.Д. Бубнова	Березы в Японии	Сады, лес, деревья
	В.Д. Бубнова	Эвкалипты, 1967	Сады, лес, деревья
	Джон Лесли Брек	Стога, 1870	Стога
	Клод Моне	Стога сена в Живерни, 1886	Стога
	Клод Моне	Стог сена в пасмурную погоду, 1891	Стога
	Капиль Писарро	Стог сена, 1889	Стога
	Олег Захаров	Кладбище	Стога
	Х.Т. Авидзба	Свадьба в абхазской деревне, 1978	Деревенский пейзаж
	Х.Т. Авидзба	Праздник в деревне, 1970	Деревенский пейзаж
9	Р.И. Хочава	Сухум, набережная, 1987	Город
	К. Черномор	Абхазский дворик	Город
	Клод Моне	Сирень на солнце	Натюрморт, букет
	А.Васильев	Букет у дома	Натюрморт, букет
	Клод Моне	Весна в Живерни	Весна
	В.Э. Борисов-Мусашов	Весна, 1808-1901	Весна
	Винсент Ван Гог	Цветущие сады, 1888	Весна
	Л.Ш. Еник	Псырцха, 2008	Горы
	В.Д. Бубнова	В долине Верхней Эшеры, 1962	Горы
	Клод Моне	Снег в Аржантее	Зима
	А. Пластов	Сенокос	Лето
	А. Герасимов	После дождя	Лето
	Рембрандт Ван Рейн	Христос во время шторма, 1635	Море
	В.А. Цвижба	Дон утром, 2011	Море
	Клод Моне	Море	Море
	К. Черкезия	Одиночество, 2010	Море
	К. Черкезия	Птицы на восходе, 2010	Море
	Ф.Э. Рутиц	Старые яблони	Сады, лес
	В.Д. Бубнова	Магнолии, 1959	Сады, лес, деревья
	Р. Тарасов	Пальмы в Гаграх	Сады, лес, деревья
	Н.С. Цвижба	Афонский пейзаж, 2000	Сады, лес, деревья
	Гюстав Луазо	Стога, 1903	Стога
	Камиль Писарро	Крестьяне и стог сена	Стога
	Х.Т. Авидзба	Сбор урожая, 1980	Стога

В монологическую и диалогическую речь учителя, мотивирующую речевую деятельность школьников, включаются фразы, соответствующие последовательности рассказов об авторе (художнике или писателе), о

произведении (художественной литературы или живописи). Речь учителя (монологическая речь – слово учителя, диалогическая речь – первая реплика с прямым или косвенным выражением побуждения, вторая – с выражением согласия или несогласия с мнением, высказанным учеником) характеризуется рассказом, включающим следующую информацию:

- ситуацию, в которой создано произведение искусства (художественная литература, живопись);

- содержание произведения (факты, концепция, подтекстовый смысл);

- композицию, структуру, построение.

В монологической и диалогической речи учителя отмечаются:

- ассоциативные, лингвокультурологические, семантические, концептуальные особенности произведения живописи;

- возможности «прочтения» произведения средствами языка этого вида искусства;

- результаты сопоставительного анализа произведений в аспекте «диалога культур» (М.К. Крышталева, П.В. Невская, И.Н. Дотротина).

Дидактические ресурсы работы над картиной в процессе развития речи школьников определялись с учетом того, что картины:

- мотивируют фантазии школьников, но при этом «разумно ограничивают их рассказы о картине, об окружающем мире»;

- могут становиться базой, «точкой опоры» рассказа об особенностях отражения действительной жизни в произведении художника;

- стимулируют у учащихся «возникновение мысли», укрепляют творческое мышление (В.Г. Поляков, Ю.А. Самарин, Е.Н. Тихеева, И.Н. Шапошников, Т.Г. Лубенец и др.).

Важными для организации и проведения педагогического эксперимента по теме нашей диссертации являются выводы Ф.П. Хакуновой, Н.Х. Хакунова о том, что «идея компетентностного подхода» обусловлена приоритетной ориентацией на цели–векторы образования: обучаемость,

самоопределение (самодетерминация), самоактуализация (социализация) и развитие индивидуальности (Хакунов 2012: 11).

Принимая за методологически выверенные подходы – когнитивно-коммуникативный, системно-деятельностный, ученые детерминировали инновационный подход к поиску решения проблемы разработки содержания обучения. Несомненный интерес и очевидную пользу для устойчивого развития методической науки представляют труды Ф.П. Хакуновой, М.А. Козловской, посвященные особенностям организации компетентностно-ориентированного учебного процесса, совершенствованию способностей обучающихся воспринимать произведения искусства, в том числе-живописи (Хакунова, Козловская 2012).

Отличительными чертами произведения живописи являются его наглядность и доступность. Если наглядность недостаточна, если в ней обнаруживается что-то непонятное для зрителя, то в этом её недостаток. Быть понятым каждым читателем или зрителем — желание каждого писателя или художника.

На этапах мотивации, ориентировки и планирования речевой деятельности поддерживаются высказывания школьников о картине с включением в них:

- личных впечатлений;

- интерпретации смысла названия картины;

- понимания средств создания художественного образа;

- анализа специфики предпочтений автора в выборе цвета, передачи ощущения света и тени;

- объяснения символики деталей в логике композиции произведения;

- выводов о принадлежности картины к жанру пейзажа, натюрморта и др.

В словарную работу по развитию речи средствами произведений живописи включаются систематизированные задания и упражнения по обогащению лексического запаса словами из области искусствоведческих

понятий: замысел (художника), смысл (заложенный в картине), колорит (соотношение красок по тону, насыщенности света), композиция (последовательность и соотношение взаимного расположения деталей в целостном содержании картины), контраст (сочетание цветов, противоположных по яркости, насыщенности, теплоте), символ (художественный образ, отражающий идею, в том числе с воплощением национальной специфики восприятия картины мира); сюжет (содержание картины); теплые оттенки цвета (красный, оранжевый, желтый) – напоминающие тепло, огонь; холодные оттенки (зеленый, синий, фиолетовый) – передающие осязание холода; центр картины – середина, средняя часть; живопись – вид изобразительного искусства, воссоздающий предмет и явления с помощью красок; пейзаж – картина с изображение природы как нерукотворной действительности; мазок – прием написания картины масляными красками (легкие и густые мазки); колорит, цветовая гамма – соотношение красок, цветового тона.

Соединение концептуальных направлений работы по развитию речи учащихся средствами произведений живописи выявляет следующие результаты:

- при подготовке к высказыванию о картине учащиеся включают в него личные впечатления, интерпретацию смысла названия картины, трактовки понимания средств создания художественного образа и объяснения причин выбора художником цветовой гаммы, специфики передачи ощущения света и тени, раскодирования символики, деталей в логике целостной композиции произведения;

- использование заданий, ориентированных на обогащение словаря из области искусствоведческих понятий, уже в 6 классе дает положительные результаты, подтверждающие эффективность реализации экспериментальной Модели развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи в условиях подготовки к сочинению по картине.

Приведем примеры текстов сочинений учащихся ЭГ[1].

Текст №1

Сочинение по картине А. Куинджи «Восход солнца»

Я смотрю на картину «Восход солнца» Архипа Куинджи. У меня появляется ощущение красоты от её величия. Кажется, будто ты оказываешься внутри её мира, видишь пейзаж вживую. Думаю, многим знакомо ощущение радости, тревоги, которым дышит рассвет. Такое состояние удалось передать художнику в этой картине. Легкая рассветная дымка окутывает лес в горах. Мне кажется интересным то, что вершины гор на этой картине светлые и даже как будто светятся. Рассматриваю произведение снизу вверх. Складывается впечатление, будто внизу обычная жизнь. Здесь изображены спокойная речка, четкие силуэты деревьев и много камней. Но чем выше мы поднимаем свой взгляд, тем загадочнее становятся деревья. А величественные горы завораживают зрителя своей мощью и волшебным свечением. Их вершины – как пик устремленности всего земного в таинственное небо. (Г.Д.)

Текст №2

Сочинение по картине К. Моне «Сорока»

Клод Моне поставил себе цель создать зимний пейзаж, который смог бы запасть в душу. Картина кажется простой, но эта простота очаровывает. Художник передает свой замысел талантливым изображением легкости, воздушности зимнего холодного дня. Автор среди простого на первый взгляд замысла открывает образ обычной птицы-сороки. Она сидит на калитке заснеженного забора. А свою задумку художник назвал «одинокой нотой». Эту задумку-замысел Клоду Моне удалось открыть нам, зрителям. (Ш.Т.)

Текст №3

[1] ЭГ – здесь и далее: экспериментальная группа участников обучающего эксперимента;
ЭК – учащиеся экспериментальных классов (могут входить в состав ЭГ);
КГ – контрольная группа;
КК – контрольные классы (учащиеся контрольных классов могут входить в КГ).

Сочинение по картине Я. Крестовского «Дворик»

Ярослав Крестовский в своей картине «Дворик» изобразил заснеженный и заполненный людьми дворик. Картина несёт в себе положительные настроения. Мы видим здесь веселых детей. Они радуются прекрасному снежному дню, у них беззаботное детство. На этой картине автор показывает обычную жизнь города, но это не просто жизнь, она счастливая и радостная, хотя это холодная зимняя пора. (Ч.А.)

Для сравнения результатов сочинений учащихся ЭГ с творческими работами учащихся КГ (КК) представим текст сочинения, написанного в контрольном классе.

Текст (КК)

Сочинение по картине А.Куинджи «Снежные вершины»

Картину «Снежные вершины» написал Архип Иванович Куинджи в 1890–1895 годах. Это горный пейзаж, на котором изображена величественная гора Эльбрус.

При первом взгляде на картину мы видим горы, занимающие всю линию горизонта. Они выполнены в синих, голубых цветах. Выглядят очень хорошо и насыщенно, они отображают холод, который естествен для горных вершин. Также мы видим степи, написанные оттенками зеленого. Между ними протекает речка в сине-голубых оттенках.

Смотря на картину, мы успокаиваемся и расслабляемся, для меня в этом непременно заключается ценность этой картины. Она кажется мне не совсем реальной, но это не отталкивает, мы восхищаемся, находя ее идеальным миром.

Мне очень нравится эта картина, то, как красиво и гармонично она написана. Смотреть на нее можно вечно, восхищаясь прекрасной работой великого художника. (М. Р., 6 кл.)

Среднее количество словоупотреблений в контрольном классе – 118, в экспериментальном – 120. Для сравнения результатов сочинений ЭГ и КГ анализировались факты, иллюстрирующие недостатки письменной речи школьников по следующим позициям:

- информативная недостаточность;
- информативная избыточность;
- слабость вступительной части;
- слабость заключительной части;
- несоразмерность частей предметно-логической структуры текста;
- недостатки в расположении частей текста;
- недостаточная мотивирующая экспликация связанности содержательно-композиционных частей;
- чрезмерность иностилевых включений;
- чрезмерная книжная усложненность синтаксиса;
- речевая избыточность, неэкономичность.

Представим статистические данные, подтверждающие очевидные успехи учащихся ЭГ:

- Информативная недостаточность текста наблюдается в 58% работ КГ и 12% ЭГ.
- Информативная избыточность — в 12% КГ, 4% ЭГ
- Слабость вступительной части — в 46 % КГ, 12% ЭГ.
- Слабость заключительной части — в 68 % КГ, 18% ЭГ.
- Несоразмерность частей предметно-логической структуры текста – в 30 % КГ, 89% ЭГ.
- Недостатки в расположении частей текста — в 76% КГ, 14% ЭГ.
- Недостаточная мотивирующая экспликация связности содержательно-композиционных частей — в 82% КГ, 16% ЭГ.
- Чрезмерность иностилевых включений — в 28% КГ, 2% ЭГ.

- Чрезмерная книжная усложненность синтаксиса — в 18% КГ, 41% ЭГ.
- Речевая избыточность — в 40% КГ, 8% ЭГ.

В текстах учащихся КК использованы такие словосочетания, как: огромное количество работ, одна из самых знаменитых картин, талантливейший художник, роскошная работа, одна из лучших работ, многогранные цвета, основная тема, передний план, райский уголок, задний фон, красивая картина, большое количество эмоций и др..

В этой связи учитываем, что в конце XX века в педагогической науке и практике определилась ведущая роль текста, признанного основной дидактической единицей обучения русскому языку. Реализация такого исходного положения (текстоцентричность) в организации процесса обучения русскому языку предполагает обязательность владения учителем приемами проведения лингвистического анализа текста, схема которого широко используется в школах и вузах России (В.В. Степанова, Н.Е. Сулименко, И.А. Шаповалова).

Схема лингвистического анализа текста (далее ЛАТ)

- Тема текста (то, о чем говорится в тексте).
- Основная мысль (то, что говорится в тексте).
- Смысл и значение названия текста.
- Функциональный стиль.
- Функционально-смысловой тип речи (описание, повествование или рассуждение).
- Смысловые части текста.
- Средства связи между смысловыми частями текста (началом, концом, основной частью) и между предложениями одной смысловой части, или микротемы.
- Ключевые слова текста.
- Языковые особенности:

а) лексические (синонимы, антонимы, повтор слова и т.д.);

б) морфологические (частотность употребления слов одной части речи);

в) синтаксические (разнообразие, синтаксический параллелизм, осложненность предложений в структуре текста и одной микротемы, порядок слов в предложении и тексте и т.д.).

- Прагматическая установка текста (намерения автора, достижение автором коммуникативной цели).

Умение осуществлять ЛАТ свидетельствует о понимании учителем современных проблем развития русской речи учащихся школ Абхазии. Представляется важным принятие учителем прогрессивных взглядов, например, на коммуникативные ресурсы имени прилагательного в различных условиях речевого общения. Так, имена прилагательные обязательно отражают тематику текста, являются эффективным средством организации начала текста; в конце текста имена прилагательные часто выполняют уникальную функцию инкорпорировать информацию всего текста, например: «Он почувствовал, что море, которое он так любил, может быть жестоким и равнодушным, но все равно он его любил, как любят жизнь, зная, что она может быть и равнодушной, и жестокой, и все-таки упрямо ожидал от нее чуда счастья» (Ф. Искандер. «Рассказ о море»). Выводы о функционировании прилагательных в тексте поддерживают возможности полноценной работы по развитию речи школьников. При таком подходе реально достигается цель правильного и коммуникативно целесообразного использования имен прилагательных, способствующих работе над текстом как продуктом речетворчества, характеризующимся целостностью, последовательностью, логичностью.

Научные основы оценки качества речи составляют знания, объективно отражающие современные требования к речи как к процессу, как к деятельности и как к продукту деятельности (И.А. Шаповалова).

Представим подробнее экспериментальную работу по развитию русской речи школьников при изучении имени прилагательного. Прежде укажем на особую значимость слов этой части речи в ситуациях, требующих:

- уточнения представлений о предмете;
- оценочной характеристики предмета;
- выражения личного отношения (говорящим или пишущим) к предмету.

Особой насыщенностью именами прилагательными, как известно, отличаются описания – художественные, научные, деловые. С учетом таких функциональных нагрузок имен прилагательных в речи, в тексте сегодня справедливо признается необходимость обновления методов и приемов:

- выбора имен прилагательных из текста (образцового), содержащих описание предмета, места, явления природы, события, произведения живописи, состояния человека и др., и анализа их лексико-грамматических характеристик;
- подготовки обучающихся к созданию и редактированию собственных текстов, включающих описание действительности (реальной, виртуальной);
- оценки правильности и уместности использования имен прилагательных в описаниях, содержащихся в целостном авторском тексте школьника.

Приведем примеры разработанных нами экспериментальных дидактических материалов, рекомендованных для использования при изучении имени прилагательного в аспекте развития речи учащихся школ Абхазии (Саакян 2019).

Задание №1

а) Прочитайте фрагмент повести К.Г. Паустовского «Золотая роза. Искусство видеть мир».

Однажды осенью я ехал из Москвы в Ленинград, но не через Калинин и Бологое, а с Савеловского вокзала — через Калязин и Хвойную.

Многие москвичи и ленинградцы даже не подозревают о существовании этого пути. Он хотя и дальше, но интереснее, чем привычный путь на Бологое. Интереснее тем, что дорога проходит по пустынным и лесистым краям.

Моим попутчиком оказался маленький человек с узенькими, но очень живыми глазами. Одет он был мешковато. Человек этот вез большой ящик с масляными красками и рулоны загрунтованного холста. Нетрудно было догадаться, что это художник.

б) Почему по внешнему виду попутчика К.Г. Паустовский догадался, что это был художник?

Задание №2

а) Прочитайте фрагмент повести К.Г. Паустовского «Золотая роза. Искусство видеть мир».

Мы разговорились. Мой попутчик рассказал, что едет под город Тихвин, где есть у него приятель лесник, будет жить у него на кордоне и писать осень.

— А почему же вы забираетесь так далеко, под Тихвин? — спросил я.

— Там у меня облюбовано одно место, — доверительно ответил художник. — Всем местам место! Такого второго нигде не найдете. Чистый осиновый лес! Кое-где только попадаются редкие ели. Осина дает осенью такой нарядный убор, как ни одно дерево. Лист у нее чистой раскраски. Пурпурный, лимонный, лиловый и даже черный с золотым крапом. Под солнцем получается великолепный костер.

б) Объясните значение слова «чистый», употребленного в тексте дважды.

в) Найдите прилагательное «редкий» в толковом словаре. В каком значении это слово употреблено в тексте (*редкие ели*)?

г) Удачно ли использовано в тексте имя прилагательное «нарядный» (убор)? Почему?

Задание №3

а) Прочитайте фрагмент повести К.Г. Паустовского «Золотая роза. Искусство видеть мир».

В русской земле столько прелести, что всем художникам хватит на тысячи лет. Но знаете, — добавил он с тревогой, — что-то человек начал очень уж затаптывать и разорять землю. А ведь красота земли — вещь священная, великая вещь в нашей социальной жизни.

б) Как бы вы озаглавили этот фрагмент текста? Подготовьте выразительное чтение текста.

в) Выпишите из текста словосочетания «прилагательное + существительное». Перескажите текст, используя эти словосочетания.

г) По образцу данного фрагмента составьте текст об Абхазии. Используйте в своем рассказе первое предложение: В Абхазии столько прекрасных мест, что всем художникам хватит на тысячи лет.

Задание №4

а) Прочитайте слова А. Блока:

«Живопись учит смотреть и видеть (это вещи разные и редко совпадающие). Благодаря этому живопись сохраняет живым и нетронутым то чувство, которым отличаются дети».

б) Уточните по словарю значения глаголов «смотреть», «видеть». Вы согласны с поэтом в том, что значения этих слов редко совпадают? Почему?

в) Что значит смотреть на картину художника?

г) Что значит видеть изображенное на картине художником?

д) Составьте предложение с этими глаголами (смотреть, видеть) о картине И. Айвазовского «У берегов Абхазии».

Задание №5

а) Прочитайте предложение из повести К.Г. Паустовского «Золотая роза. Искусство видеть мир».

Я не верю писателям, не любящим поэзию и живопись.

б) Как Вы понимаете эти слова писателя? Вы согласны с мнением автора? Почему?

Задание №6

а) Прочитайте предложение из повести К.Г. Паустовского «Золотая роза. Искусство видеть мир».

Как видеть, как воспринимать свет и краски — этому могут научить нас художники. Они видят лучше нас. И они умеют помнить увиденное.

б) Согласны ли Вы с утверждением К.Г. Паустовского: художники видят лучше нас? При ответе на вопрос используйте описание понравившихся Вам картин (И. Айвазовского, А. Куинджи, А. Рылова).

Задание №7

а) Прочитайте фрагмент повести К.Г. Паустовского «Золотая роза. Искусство видеть мир».

Когда я был еще юным писателем, знакомый художник сказал мне:

— Вы, мой милый, еще не совсем ясно видите. Несколько мутновато. И грубо. Судя по вашим рассказам, вы замечаете только основные цвета и сильно окрашенные поверхности, а переходы и оттенки сливаются у вас в нечто однообразное.

— Что же я могу поделать! — ответил я, оправдываясь — Такой уж глаз.

— Ерунда! Хороший глаз — дело наживное. Поработайте, не ленитесь, над зрением. Держите его, как говорится, в струне. Попробуйте месяц или два смотреть на все с мыслью, что вам это обязательно надо написать красками. В трамвае, в автобусе, всюду смотрите на людей именно так. И через два-три дня вы убедитесь, что до этого вы не видели на лицах и десятой доли того, что заметили теперь. А через два месяца вы научитесь видеть, и вам уже не надо будет понуждать себя к этому.

б) На основании данного текста составьте рассказ о том, как вы учитесь видеть картины художников на уроках русского языка.

Задание №8

а) Прочитайте текст В. Порудоминского из «Рассказа о живописи».

Художник берет кисти и краски. Подходит к холсту. Холст пока — белый, чистый. Художник хочет написать картину. Мы говорим: красками пишут. А карандашом, пером — рисуют. Что ни пишет художник, он старается, чтобы все на холсте выходило как живое. От этого и слово такое — живопись. А художник, который работает красками, — живописец. Мир вокруг нас — большой и разный. Как интересно его рисовать! Только появятся у нас первые карандаши и краски, мы сразу рисуем в альбоме — человека, дерево, солнце, корабль, игру, сказку.

Вот и живописцы пишут на холстах большой и разный мир. Каждая картина рассказывает нам что-нибудь новое о мире вокруг. Все художники тоже разные. Каждый художник по-своему видит мир вокруг и по-своему показывает его на холсте. Мы смотрим картины — будто слушаем рассказы разных художников о мире, в котором мы живем. Мы узнаем много нового. И по-новому узнаем то, что знали прежде. Живопись помогает нам увидеть мир зоркими глазами живописцев. И от этого наши глаза становятся зорче.

б) Выпишите словосочетания «имя прилагательное + имя существительное», «имя существительное + имя прилагательное». Для чего автором использованы эти имена прилагательные?

Задание №9

а) Прочитайте рассказ В. Порудоминского о картине А. Рылова «В голубом просторе».

Это море. Какое оно большое! А над ним — такое же большое небо. Бегут по морю синие волны. Ветер торопит волны, наполняет белые паруса корабля. Белый снег на бурых скалах. В просторном голубом небе плывут белые облака. А между небом и морем, широко раскинув сильные крылья, летят большие белые птицы.

Какая простая картина — небо, вода, земля. Но как долго можно ее рассматривать! Быстрые волны. Снег. Голубое небо. Все знакомо — и все видим словно в первый раз. Это потому, что небо, землю, воду показал нам художник.

Как много воздуха! Дышится легко. Художник подарил нам не только море и небо. Он подарил нам бодрость, силу. Ветром полны паруса. Корабль плывет к неведомым берегам. Свободные сильные птицы летят вперед, вперед…

б) Выпишите словосочетания «имя прилагательное + имя существительное».

в) На каких картинах художников Абхазии изображено моря?

г) А. Рылов с любовью представляет свою Родину — море на севере России. Чувствуется ли любовь к родному краю, к морю в картинах абхазских художников? Приведите примеры. Докажите свое мнение.

Задание №10

а) Прочитайте материалы для работы над сочинением по картине И. Айвазовского «Девятый вал».

1. *На «Девятый вал» люди ходили толпами, как в наше время на разрекламированный блокбастер. Вероятно, это было потому, что в XIX веке не было фильмов-катастроф. Вместо них зрители, ужасаясь, смотрели морские пейзажи И. Айвазовского. Внушительные размеры полотна (более 7 кв.м.) создавали эффект присутствия.*

2. Искусствовед Елена Евстратова предполагает, что картина «Девятый вал» была написана на основе собственных впечатлений художника. В 1844 году корабль, на котором он плыл по Бискайскому заливу, попал в сокрушительный шторм. На берегу решили, что судно не пережило бурю. В газетах появилось объявление о трагической гибели И. Айвазовского. Об этом художник вспоминал так: «Страх не подавил во мне способности воспринять и сохранить в памяти впечатления, произведенного на меня бурею.

3. В качестве места действия И. Айвазовский выбирает наиболее опасную среду. Вероятно, поэтому его пейзажи производили сильное впечатление на современников. Зрителям нравилось испытывать острые ощущения и в то же время восхищаться красотой пейзажа.

4. Персонажи картины в восточных костюмах. Возможно, художник сделал героями картины моряков из экзотической страны ради того, чтобы слишком сильное ощущение сопричастности к происходящему не мешало жителям Российской империи воспринимать красоту катастрофы.

б) Какие из этих материалов вы использовали бы в своем сочинении и зачем?

Современному учителю необходимо владеть информацией об особенностях употребления имен прилагательных со значением цвета и имен существительных с таким же значением. Например, значение слова «аквамарин» совпадает со обозначением зеленовато-голубого цвета, «ультрамарин» — фиолетово-сиреневого, цвет морской волны — сине-зеленого, хаки — серовато-зеленого с коричневатым оттенком, т.е. защитный цвет (милитари). Обращаем внимание учителя на возможность лингвистического анализа текста, насыщенного именами существительными цветового значения. В системе внеклассной работы на занятиях студии «Выразительная русская речь» предлагаем обратиться к стихотворению Натальи Барановой «Городская палитра». В этом стихотворении будут использованы слова, значение которых раскроем в предтекстовой работе.

Словарная работа

умбра	бурый, зеленый, темно-коричневый цвет, близок к охре
охра	краска желтого, темно-желтого цвета
кобальт	темно-синий или зеленый цвет

кармин	ярко-красный, пунцовый цвет
стронций	желтоватый, лимонный цвет
кадмий	желтый цвет
марс	соломенный, светло-желтый цвет
медь	красно-желтый цвет

В стихотворении использованы слова «палитра», «шедевр». Значение слова «палитра» трактуется как сочетание цветов и цветовых оттенков. Значение слова «шедевр» объясняется как произведение исключительное по своим художественным, эстетическим достоинствам.

Городская палитра

Умбры осенние лип облетающих, кобальт весенней листвы,
Остовы клёнов, кармином пылающих – это палитра Москвы.
Стронции, кадмии, марсы прозрачные льют со столбов фонари.
Серый бетон, подворотни невзрачные – это палитра Москвы.
Синие, жёлтые, бледно-лиловые яркой рекламы огни,
Чёрные ночи, закаты бордовые – это палитра Москвы.
Яростно-красный поток убегающий, всполохи встречных машин,
Радужный отсвет, на лужах сверкающий – это разлился бензин.
Блёклое небо, Москва – река тусклая, пёстрые блики толпы,
Медь колоколен да улица узкая, вся в переливах молвы.
Что же вы ждёте, художники славные? Кисти большие бери!
И обмакнув их в палитру державную, делай шедевры свои.

В системе внеклассной работы учащиеся ЭГ участвовали в организации и проведении встреч с представителями творческой интеллигенции (художники, писатели, учителя, журналисты, студенты). Во время встреч участники ЭГ организовывали беседы, проводили интервьюирование приглашенных (художников, писателей и др.). Приведем примеры организации беседы и интервью на конкретных встречах.

Встреча с художником

I. Беседа.

1. Какие картины Вы уже написали?

2. Какая из них Вам нравится? Почему?

3. Расскажите, пожалуйста, как Вы над ней работали.

II. Интервью.

1. Я готовился (готовилась) к встрече с Вами. Спасибо Вам за Ваши картины, спасибо, что Вы сегодня с нами. Я постараюсь рассказать, как понимаю Ваши картины. Хотелось бы услышать от Вас: правильно ли я понял (поняла) Ваши произведения?

2. В Ваших картинах чувствуется настроение художника, Ваше эмоциональное состояние. Я постарался (постаралась) понять Ваши переживания, когда Вы писали картину. Послушайте, пожалуйста, меня. И скажите: я Вас смог(ла) понять?

3. Какие события в Вашей жизни Вы считаете самыми счастливыми? Эти события оказали влияние на Ваше творчество?

4. Многие считают: чтобы написать хорошую картину, необходимо вдохновение. Что такое, по-Вашему, вдохновение? Как оно приходит?

5. Другие считают: хорошую картину может написать трудолюбивый художник. Вы тоже так думаете?

6. Мы в школе пишем сочинения по картине. А Вы писали такие сочинения?

7. Какая картина у Вас любимая? Что бы Вы написали об этой картине в Вашем сочинении?

8. Как Вы думаете, нужно ли нам писать сочинения по картине? Если да, то — зачем?

Встреча с учителем изобразительного искусства

Интервью:

– У Вас есть любимая картина? любимый художник? Расскажите о них.

– Вы считаете себя художником или учителем?

– Почему Вы выбрали профессию учителя?

– Что Вы любите рисовать?

– Как меняется Ваше настроение, когда Вы рисуете?

Беседа:

– Какие из картин, рисунков, Ваших и Ваших учеников, Вы могли бы представить на выставке в школе? Расскажите о них.

– Кто из Ваших учеников уже стал или может стать студентом Абхазского государственного университета (по специальности — художник)?

– Как Вы понимаете смысл высказывания: «Художник — это творческий человек, который умеет переносить свои мысли, переживания и впечатления на полотно с помощью красок, карандашей»?

Встреча с менеджером (по реализации картин художников Абхазии)

Беседа:

- Расскажите, пожалуйста, о своей профессии.

- Какие картины на рынке пользуются большим спросом? Почему?

Интервью:

- Какие картины, из недавно реализованных, Вам запомнились? Почему?

- Что Вы можете сказать об особенностях общения с художниками? С покупателями? с Вашими коллегами?

- Какой жанр картин Вам больше нравится — пейзаж или натюрморт?

- Вашим покупателям важнее качество картины или её цена?

- Что Вы можете сказать об эстетических особенностях реализуемых Вами

картин и эстетических предпочтениях Ваших покупателей?

Технология полного усвоения (М.В. Кларин, В.П. Беспалько, Г.В. Лаврентьев и др.) в соединении с дидактическим потенциалом технологий критического мышления, диалогического взаимодействия, интерпретации произведений искусства, технологии формирования культуроведеческой компетенции (Л.А. Ходякова) в обучающем эксперименте, соответствующем требованиям методологии полипарадигмального подхода к организации процесса развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами

произведений живописи, дополнялась технологией виртуальной картинной галереи.

Технология виртуальной картинной галереи характеризуется ресурсной значимостью для достижения обучающимися творческого уровня владения речевыми, коммуникативными, культуроведческими компетенциями. Показателями, подтверждающими достижение школьниками данного уровня владения выше названными компетенциями, является сформированность у них готовности к участию в «поисковой» деятельности (Кларин 1995).

Функциональные особенности технологии виртуальной картинной галереи проявляются в высокой продуктивности формируемых ею педагогических условий повышения мотивации всех видов речевой деятельности, познавательного интереса к новому, нестандартному формату общения:

- на уроке и при выполнении заданий самостоятельной работы;

- на занятиях студии «Выразительная русская речь»;

- при подготовке материалов о деятельности виртуальной картинной галереи http://.vsgallery.art;

- при подготовке к встрече с представителями творческой интеллигенции, к участию в конференциях, в конкурсах сочинений (о произведениях художников Абхазии; о картинах художников России или Европы).

Реалии жизни человека XXI века во многом отразились на ускорении процесса изменения способов восприятия мира. В наше время эти способы активно «смещаются от вербальных (письменных) в сторону образных, визуальных» (Воронкова 2012: 150). Такая активность человека при различных характеристиках XXI века – эпохи информатизации, компьютеризации, цифровизации все устойчивее проявляется в ее специфике: утверждается «виртуальность эпохи», усиливается значимость визуальной культуры (Л. Воронкова, В.В. Савчук).

Это дало основание ученым прийти к выводу о том, что «богатство образов в нашем повседневном восприятии приводило к формированию новых форм восприятия, нового склада мышления и постижение мира» (Штомпка 2002: 5). Эпоха визуализации обострила потребность в обновлении разработки содержания по развитию речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи.

При отборе картин, адекватных целям и задачам развития коммуникативных, культуроведческих компетенций, определялось их соответствие возрастным возможностям обучающихся, сложившемуся их опыту «общения» с произведениями искусства, в том числе – живописи.

Научно обоснованный отбор картин для размещения в созданной на этапе формирующего обучения виртуальной картинной галерее тематически группируется по содержательным особенностям: море; горы; город; село; подвиг; зима; весна; лето; осень; стога; лес, сад, деревья; произведения художников Абхазии.

Возможность переживания учащимися эстетических чувств, актуализированное восприятием картин, также принималось во внимание при формировании фонда виртуальной картинной галереи (http://.vsgallery.art). Учитывался актуально значимый для развития всех видов речевой деятельности фактор необходимого «сближения двух видов искусства: живописи и литературы» для освоения умений создавать новый продукт речемышления – интерпретации произведений искусства и новый продукт интеграции произведений живописи и художественной литературы на основе культуры визуализации и вербализации реальной и виртуальной действительности.

Концепция создания виртуальной картинной галереи, ориентированная на цель и задачи развития речи школьников, предполагает формирование уникальных возможностей доступности школьникам различных социальных слоев населения произведений живописи (тиражированных) при условии педагогически управляемого процесса «глубокого проникновения в

уникальную сущность оригинала» (Л.Н. Боголюбов, А.Ю. Лазебникова, Н.М. Смирнова и др.).

При этом антропологический подход соответствовал методологически обоснованной полипарадигмальной стратегии гуманизации и гуманитаризации развивающего образования в формирующем обучении. Проявилось это прежде всего в том, что технологиями критического мышления, диалогического взаимодействия, интерпретации произведений искусства в процессе обучения поддерживалась мотивированная потребность в продуктивном диалоге-рассуждении об основополагающих жизненных ценностях (Н.И. Козлов, Т.К. Ростовская и др.).

Принимая во внимание детерминанту современного мира, связанную с тенденциями перехода от текста к символу, концепцией виртуальной картинной галереи поддерживается технология интерпретации произведений художественной литературы и живописи, «комбинирование» картин и текстовых комментариев, стимулирующих не только толкование, разъяснение образа в литературе и живописи, но и совершенствующих способности наблюдать, анализировать, поддерживать атмосферу проектирования исследования, публичного обсуждения результатов анализа, выводов с признанием приоритета эстетических требований ко всем видам деятельности (лингвистический анализ текста, искусствоведческий комментарий в описании художественных достоинств картины).

Новая, нестандартная форма самостоятельной работы с культуроориентированными средствами развития речи на базе виртуальной картинной галереи обеспечивает обучающихся возможностями широкого выбора исходного материала (картин, картины). В таких условиях реализуется принцип вариативности обучения в контексте личностно-ориентированного обучения. Образовательная среда виртуальной картинной галереи адекватна современной жизни в эпоху визуализации и виртуализации реальности.

Концептуально организованное содержание презентационных материалов виртуальной картинной галереи интегрирует опыт обучающихся (вербализации и визуализации), теорию и практику обучения русскому языку и развития речи, методологически непротиворечивое объединение антропологических, аксиологических, системно-деятельностного, компетентностного, культуроведческого подходов, личностно-ориентированного и проблемного обучения.

Концептуальность размещения картин по тематическому принципу в залах постоянно действующих экспозиций соотносится с замыслом актуализированного представления посетителям особенностей произведений живописи художников Абхазии с позиций истории и современного состояния этого вида искусства как органической составляющей культуры Абхазии.

В зале «Произведения живописи художников Абхазии» экспонируются материалы временной выставки, регулярно обновляемой – один раз в квартал.

Комплементарность (согласованность, дополняемость, сопряженность, следуемость, ситуативность) организации выставочного пространства виртуальной галереи, размещение картин поддерживается перспективностью дидактических принципов продуктивного диалога субъектов образовательного процесса, посетителей. Структурируется взаимодействие учителя, обучающихся, посетителей такими компонентами, как:

- презентация картин (репродукций) художников;

- информация гида, представляющая текст коллективной многолетней работы учеников над сочинениями (5–9 классы). В информацию включаются сочинения (из портфолио школьников) с редакционной правкой учащихся 9 класса;

- материалы цифрового ресурса, отражающие дистантное общение посетителей виртуальной картинной галереи http://.vsgallery.art. Посетителям предлагается «поставить лайк» и по желанию оставить комментарий.

При изучении научной литературы по теме исследования особое внимание было уделено печатным трудам педагогов О.В. Мартьяновой, О.В. Соленковой, Н.А. Жировой, И.Ф. Девятовой, П.Л. Смородиновой, представившим оригинальный опыт работы учреждений общего образования Москвы (ГОУ СОШ № 1405, ГОУ СОШ № 4, гимназия № 1514, гимназия № 1519). Оригинальность опыта заключалась в его ориентированности на использование ресурсов школьного сайта в процессе реализации творческого проекта, связанного с разработкой карты путешествия художников, картины которых были использованы в работе по развитию речи.

На встрече с педагогами учителя представили опыт работы над картиной с подробным описанием разработанных заданий. Задания были направлены на:

- поиск информации;
- структурирование информации;
- инициацию письменной речи;
- выражение собственного мнения в монологе и диалоге;
- выполнение творческой работы (О.В. Мартьянова).

Возникший интерес к проблеме оптимального использования информационных технологий в работе по развитию речи создал прецедент многолетнего педагогического эксперимента в рамках нашего диссертационного исследования.

Приведем пример текстов сочинений учащихся ЭГ, усовершенствованных на основе редактирования творческих письменных работ по картине – описание, повествование, рассуждение. Творческие работы выполнялись и сохранялись в портфолио учащихся по этапам участия школьников в эксперименте: 5 – 9 классы.

Тексты представлены для целевого использования гидом виртуальной картинной галереи http://.vsgallery.art.

Текст № 1

Моя виртуальная картинная галерея

Зал «Времена года. Осень»

В картинах русских художников осень — яркая и трогательная пора, где жёлто-красные краски появляются на деревьях. Вам представлены работы известных художников на тему «Осень»: В.Д. Поленов. «Золотая осень»; И.И. Машков. «Золотая осень в Карелии»; Винсент Ван Гог. «К тополиной аллее осенью»; И.И. Левитан. «Золотая осень»; И.А. Бродский. «Летний сад осенью»; В.Е. Попков. «Осенний дождь»; Поль Гоген. «Дорога». Однако сегодня продемонстрирую 5 картин, понравившихся мне.

Картина Виктора Ефимовича Попкова «Осенний дождь». Попков изобразил на своей картине осенние дожди. На плане ближе к нам стоит в чёрном фраке Александр Сергеевич Пушкин. Закрыв глаза и опершись на стену беседки, поэт слушает звук дождя. Углубляясь в картину, я замечаю просторы осеннего пейзажа. Вижу мрачное небо, но жёлтые деревья как будто поднимают настроение.

Картина Иосифа Александровича Бродского «Летний сад осенью». Художник изображает широкую аллею, покрытую жёлтой листвой. Деревья стоят наполовину обнажённые, они сохраняют последние листочки. Вдали кто-то прогуливается, а кто-то сидит на лавочках. С правой стороны стоит небольшая беседка, в которую можно подняться по лестнице. По голубому небу плывут облака.

Картина Исаака Иосифовича Левитана «Золотая осень». На полотне большую часть занимают зелёно-охристые берега, их разделяет длинная лесная речка, уходящая вдаль. Берега украшают золотистые стройные берёзки. Их листва освещена солнцем. Всё пребывает в необыкновенном оптимистичном настроении.

Рассмотрим работу художника-француза Клода Моне «Осень в Аржентее». Автор уделил внимание теме «Осень». Река занимает половину картины. По левую сторону словно стеной выстроились золотые деревья. Вдали виднеется часть города.

Поль Гоген, «Дороги в Арле». Работа насыщена чистыми цветами. На переднем плане легла дорога, по которой можно пройти в маленький городок. Листья кудрявого дерева слегка заслоняют крышу здания. Картина настолько уютна, что заставляет почувствовать французскую осеннюю пору. (З.А.)

Текст №2

Моя виртуальная картинная галерея

Зал «Подвиг глазами художников»

Мы находимся в зале «Подвиг глазами художников» виртуальной картинной галереи. В зале представлены 13 работ разных художников. Все они подходят, по моему мнению, к теме галереи. Из картин, представленных в виртуальной галерее, меня по-особенному интересуют «Родина» В.П. Фельдмана, «Алтарь победы» Т. Фомкиной, «Письмо с фронта» А.И. Лактионова, «Мать партизана» С. Герасимова. Именно из этих произведений я сформировала выставку, о которой пойдет речь сегодня.

В мировой художественной культуре тема «Подвига» всегда была важной. Не случайно художники, обращаясь к данной теме, отражают жизнь героя – будь то солдат, богатырь, воин. Раскрывают эту тему с помощью различных средств художественной выразительности. У каждого художника своё видение темы «Подвиг». На примерах сегодняшней выставки мы в этом убедимся.

Далее идёт работа В.П. Фельдмана «Родина». Она по-своему передаёт настроение героя. По его лицу можно рассказать о том, как ему было тяжело на фронте. Видно, что он счастлив вернуться в родной дом. Художник изобразил его прислонённым к берёзе неспроста. Ведь берёзу считают символом России. В.А. Фельдман хотел заставить задуматься зрителя о том, сколько солдат вернулось домой, а сколько так и не испытали истинное счастье. Они отдали свою жизнь за защиту Отчизны. Люди погибают на войне, чтобы другие могли жить и любить. Это и есть безмерный подвиг. Это и передал художник в картине.

Следующим произведением является необычная работа Т. Фомкиной «Алтарь победы». Картина привлекла моё внимание своим необычным способом раскрытия темы. Это своеобразный натюрморт. Работа доказывает, что совсем не нужно быть знатоком истории или ценителем искусства, чтоб без затруднений понять, о чем хотел сказать художник. Эта картина достучится до сердца каждого. Здесь всё понятно без слов. Ещё я хочу обратить ваше внимание на то, как символично художница изобразила флаг страны.

Продолжая выставку, обращаю ваше внимание на произведение И.А Лактионова «Письмо с фронта». Эта работа вызвала у меня особый интерес. Она заставила меня почувствовать тепло и радость за людей, изображенных на ней. На полотне художник изобразил небольшой круг людей разного возраста. Это говорит о том, что тема близка каждому без исключения. Люди слушают чтение письма, пришедшего с фронта. И лишь выражение их лиц помогает нам понять, что новости тревожные. И.А. Лактионов показал то, что было так близко и то, что задевало за живое каждого.

Закрывает выставку, по моему мнению, настоящий шедевр – картина С.Герасимова «Мать партизана». Смотря на работу, я задумалась – а ведь «подвиг» совершали не только бойцы, не только солдаты, полководцы, но и их родные и близкие люди. Это и мать солдата, простая русская женщина. Она стоит «стеной» за Отечество, защищая сына-партизана, мстителя за родину. Перед ней фашист. Его образ резко контрастирует с этой мощью русской женщины. Задний план картины художник не прописал специально для того, чтобы зритель увидел главное – образ крестьянки. Она – символизирует всех матерей, отправивших своих сыновей на фронт. Так совершался бескорыстный подвиг.

Я познакомила вас с выставкой на тему «Подвиг глазами художников». С уверенностью могу сказать, что каждый из мастеров справился со своей задачей, раскрыл тему безмерного подвига советского человека. И конечно, художники, создавая работы, обращались к чувствам соотечественников.

Закончить рассказ о выставке мне бы хотелось высказыванием философа, писателя Ивана Александровича Ильина. Он говорил: «Творческий человек творит всегда от лица своего народа и обращается прежде всего к своему народу…» Действительно, художники, любящие свою отчизну, писали работы, улавливая состояние духа человека, который зависит прежде всего от событий в семье, в крае, в стране. (В.Т.)

В 10 классе учащиеся–участники педагогического эксперимента включились в деятельность студии «Выразительная русская речь» и продолжили самосовершенствование своей речи средствами произведений живописи в процессе самостоятельной работы на базе виртуальной картинной галереи. (С.М.)

Текст № 3

Моя виртуальная картинная галерея

Зал «Дороги глазами художников»

Добро пожаловать на выставку моей картинной галереи на тему «Дороги глазами художников». В научном словаре говорится: Дорога может рассказать о впечатлении, психологическом восприятии, показать жизненный путь человека. В моей галерее представлены тринадцать работ различных художников. И ни одна не похожа на другую, у каждого своё видение дороги и способ донести до зрителя свои мысли и чувства. Из них я бы хотела обсудить с вами и рассказать вам только про шесть работ, которые затронули мои чувства.

Вот первый художник, которого бы я хотела вам представить. Это Юрий Иванович Пименов. Годы жизни: 1903–1977. Советский живописец изображал моменты жизни. Он написал работу «Новая Москва» в 1937 году. На первом плане картины изображен автомобиль, которым управляет молодая девушка. Перед ней открывается широкая дорога, рядом много других машин. Вид, который открывается перед нами, необычен. Автор будто сфотографировал этот эпизод мирной жизни. В момент написания

картины он и не догадывался, что спустя каких-то семь лет в стране наступит совершенно другой период. Придет война.

Переходим ко второй его картине, которая написана в 1944 году. Работа «Фронтовая дорога», которая перекликается композицией с первой, но с другим фоном и персонажами. Юрий Иванович показывает нам город, разгромленный фашистами. За рулём та же девушка, но одетая в военную форму. Она, по видимости, ведёт беседу со своим военным спутником, обсуждает происходящее вокруг. Мимо проезжают большие грузовики с солдатами, по обочинам лежит разбитая техника. Приглядевшись, мы видим столб дыма: что-то горит. Фиксируя все детали, понимаешь, что художник изобразил непередаваемую атмосферу после боя. В работе точно переданы эмоции поистине трудного периода в истории страны. Передан дух военного времени.

Примером третьим послужит замечательное и доброе произведение, написанное в 1962 году, «Свадьба на завтрашней улице». Эти люди искренне верили в будущее. Это эпоха шестидесятых годов. В картине отражена душевность художника. Художник мастерски владеет красками, благодаря чему сюжет видится полностью завершённым. Сквозь все картины художника чувствуется его любовь к своей стране.

Следующее произведение в моей галерее - картина художника Алексея Саврасова «Зимняя дорога», написанная в 1870 году. Изучая её историю, я узнал, что написана она была не в лучшие времена художника и его душевного состояния. На полотне художник изобразил русскую зиму. На картине –заснеженный пейзаж. Картину пересекает дорога и уходит за холм. Вдалеке можно рассмотреть реку, покрытую льдом. Особое внимание художник уделил небу, которое занимает половину холста. Выполнена работа в пасмурных, серых тонах, что создаёт атмосферу напряжения и тревоги. Эмоции от картины передают душевное состояние автора, его тоскливые мысли. Художник будто делится своими переживаниями со зрителем.

Третий художник в моей выставке, работы которого мне понравились, - это Джон Этринсон Гриншоу (1896–1898). Я не буду выделять какую-то определённую работу, так как хочу рассказать в общем о его творчестве. Ведь пока на моей выставке были представлены только русские художники. Работы Гриншоу выполнены в довольно мрачных оттенках, но несмотря на это, они очень завораживают так, что невозможно оторвать глаз. В основном всё его творчество посвящено пейзажам. Ночные пейзажи Лондона, Ливерпуля. Но вот основная черта, почему я решила не выделять какую-то определённую работу. На всех картинах художника присутствуют дороги. Именно по этой теме и была собрана моя подборка картин.

Посмотрев и обсудив каждую картину, я хотела бы сказать, что все работы по-своему прекрасны и в каждую заложен свой смысл. Рассмотрев работы художников (Юрия Пименова, Алексея Саврасова и венецианского художника Джона Эткинсона), можно с уверенностью сказать, что живопись не имеет границ для людей разных национальностей. Все творения неповторимы. (Р.А.)

В виртуальную картинную галерею, в зал «Художники Абхазии», в 2018 году 23 учащихся экспериментальной группы направили свои сочинения, посвященные юбилею художника С.М. Габелия.

Приведем пример текста сочинения учащегося 9 класса Г.Д. (сочинение дается в редакции школьника).

Текст № 4

Картина С.М. Габелия «Село Гуп. Отцовский дом»

Что может быть лучше воспоминаний о беззаботном детстве?! Как прекрасны воспоминания о долгожданных поездках в деревню, где среди зеленого простора стоит родной дом, наполненный теплом и уютом. Подобную чарующую атмосферу смог передать на своих полотнах Заслуженный художник Абхазии Сергей Михайлович Габелия. Его картина «Село Гуп. Отцовский дом» является воспоминанием.

Картина «Село Гуп. Отцовский дом», предположительно, создана С.М. Габелия в 60-е годы по возвращении на родину после долгого отсутствия. На картине изображен отчий дом художника, находившийся в селе Гуп, близ Ткуарчала.

Первое, на чем останавливается взгляд на картине, - это большая, немного обветшалая от времени усадьба с небольшой пристройкой, широкий зеленый двор с пасущейся на ней домашней скотиной. По золотистым веткам деревьев можно с точностью сказать, что на картине изображена осень, которая не обязательно серая и темная, а наоборот, очень яркая и солнечная, наполненная множеством красок и очень притягательная.

Картина представляет собой живописное полотно. Художником использована пестрая палитра цветов с преобладанием синего цвета и оттенков синего: небесно-голубой, лазурный, белесо-синий. Нет ни одного похожего тона на картине! Насыщенная зеленая трава переливается в лучах солнца, приобретает множество оттенков. Багровые деревья близ дома добавляют яркости и уравновешивают цветовой баланс. Картина наполнена светом и солнцем.

Рассматривая картину, поражаешься обилию деталей изображений. Каждая деталь дополняет картину и создает общую композицию. Удивительно, но на этой картине можно наблюдать за каждой деталью, за каждым фрагментом отдельно, додумывать историю. Здесь нет ничего лишнего, все дополняет друг друга. Некоторые незначительные детали, которые изначально даже не замечаешь, создают атмосферу картины, например, курицы, бегающие на заднем дворе, или пасущийся неподалеку теленок с ярко-красной лентой; крыльцо с широкой лестницей; хозяйка, вышедшая встретить гостя. Общая аура спокойствия и домашнего тепла окутывает тебя и не позволяет оторваться от картины. Состояние умиротворения, веющее от картины, дополняется цветовой палитрой: преобладание теплых тонов притягивает и успокаивает.

В своей картине художник хотел показать уют родного дома в обычной день. Но именно эта обыденность и восхищает, а в памяти всплывают воспоминания из детства, когда не было никаких забот, когда каждый день был наполнен множеством красок.

Главной задачей художника всегда является то, чтобы донести свой замысел до зрителей, погрузить их в это произведение. И у С.М. Габелия это действительно получилось. Каждый найдет в этой картине что-то родное, что-то свое, что-то, что будет всегда вызывать множество эмоций. Эта картина мне близка, да и , наверное, многим жителям нашей Родины. С ней у меня появляются теплые добрые ассоциации. Она заставляет нас прикоснуться к ней, погрузиться в нее. Познакомившись с ней раз, ты уже никогда не сможешь ее забыть.

Картина запоминается, цепляет и не отпускает. Все в ней родное, уютное, что глаз не оторвать. Яркие краски, изобилие деталей остаются в памяти прочно. Возможно, через несколько лет я и не вспомню всей картины, но детали (маленький теленок с ярко-красной лентой, нежно-голубое крыльцо с бирюзовыми деревьями) светлыми вспышками сохраняется. А еще эта картина всегда будет ассоциироваться у меня со школьной жизнью, с уроками русского языка, когда Роза Сааковна впервые открыла нам удивительный мир Сергея Михайловича Габелия. (495 слов)

В процессе обучающего эксперимента была проведена работа по подготовке школьников к выполнению таких заданий, как:

- запоминание информации о художнике и его произведениях;

- пересказ (устный и письменный) текста – фрагмента искусствоведческой статьи или произведения художественной литературы;

- написание сочинения-миниатюры с введением в него новых слов, ключевых слов – ранее известных;

- составление плана сочинения по картине;

- определение средств связи между предложениями текста;

- конструирование своего текста – с введением в него ключевых слов;

- предупреждение орфографических и пунктуационных ошибок, речевых недочетов и ошибок.

Однако в процессе обучающего эксперимента имел место прецедент неудачно предложенных заданий при подготовке к сочинению по картине И. Айвазовского «Девятый вал», что потребовало:

- устранения из плана обучающего эксперимента упражнений, характеризующихся их многозадачностью;

- корректировки содержания уроков развития речи по подготовке к сочинению по картине;

- внесение корректных предложений учителей (участников эксперимента) для совершенствования программы обучающего эксперимента.

Итак, мы пришли к выводу о том, что разнообразная, насыщенная заданиями работа по развитию речи в ограниченное время урока ожидаемых результатов может не дать. При поиске ответа на вопрос: почему не оправдались ожидания положительных результатов, мы приняли предложение учителей: исключить многозадачность работы над картиной как средством развития речи учащихся. Для более глубокого анализа причин неэффективной работы по подготовке к сочинению учащихся 6 класса по картине И.К. Айвазовского «Девятый вал» было проведено исследование сочинений школьников, в которых мы обнаружили дополнительную информацию о необходимости совершенствовать дальнейшую деятельность по разработке содержания уроков развития речи при обучении русскому языку.

Подтверждением справедливости таких выводов были слова учащихся о том, что:

- «я не могу написать хорошее сочинение, когда не понимаю, что нарисовал художник» (Б.И.);

- «мне не нравятся картины, которые я не понимаю» (У.Е.);

- «у меня мало слов. Я не могу рассказать о картине хорошо, потому что не знаю, как словами рассказать, что думаю» (С.М.).

Таким выводам не противоречат данные о наличии в сочинениях:

- фактических ошибок («теплые тона не внушают страха и беспокойства» – У.И.; «придают спокойствие и умиротворение» – А.А.; «картина передает атмосферу спокойствия» – Г.Д. и др.);

- неготовности обучающихся к сопереживанию («увидев картину впервые и немного увлекшись пейзажем, я совсем не увидела моряков» – Д.З.; «даже осознание того, что на картине изображен шторм, тебя это никак не трогает» – М.К.)

Парадоксально, но в одном из сочинений есть ответ на вопрос: почему нет отзывчивости на драматизм событий, изображенных И.К. Айвазовским. Причину этого мы связываем с фактором позиции школьника – «отстраненный наблюдатель» (В.В. Савчук, М.К. Крышталева и др.). Именно этим объясняем отношение школьника к событиям, изображенным И.К. Айвазовским в картине «Девятый вал». Так М.Р. написал: «Меня это никак не пугает, так как я не нахожусь там, в этой пучине, а только вижу».

Эффект «стороннего наблюдателя» проявляется прежде всего в отстраненности школьников от соучастия в речевой деятельности, от взаимодействия с учителем, другими учащимися, с картиной, с автором картины через диалог-отношение. Именно «диалог провоцирует зрителя к партнерству» (В.В. Савчук). Единый язык общения субъектов образовательного процесса и коммуникативно-ориентированных дидактических средств развития речи (картина) формируется в педагогических условиях, когда «зритель входит в диалог не сторонним наблюдателем, но равноправным партнёром» (В.В. Савчук, М.К. Крышталева).

В обучающем эксперименте были реализованы положения о том, что включенность обучающихся в процесс развития речи должен поддерживаться конкретными педагогическими условиями.

Уточним. Включенность обучающихся в процесс развития речи средствами произведений живописи поддерживается педагогическим условиями, когда:

- зритель собирает детали в целое;

- замечает цветовые сочетания;

- под воздействием цветовой доминанты развивает программу «соучастия»;

- доминирующий взгляд на картину корректируется внимательным «рассмотрением» деталей картины по диагонали, по «входу» – справа–налево–вниз; слева–направо–вверх (М.В. Тарасова, В.И. Жуковский).

В таких условиях «площадка диалога» становится продуктивной, комфортной средой соучастия школьников во диалогическом взаимодействии: динамичном, устремленном на мотивацию «встречи» разных мнений.

Понятия зрительного восприятия мира отражены в богатой лексико-семантической группе слов со значением «зрение». Приведем примеры слов и словосочетаний с таким значением: просвещение; умозрительный (умственный) взор; взгляд; предвидение; очевидность; видимость; визуальность; высветить; выявить; дальновидность; свет разума; затмение ума; зреть; зеркало мнений; зрительный ряд; иллюзия; картина мира; кругозор; мир света; мировоззрение; миросозерцание; научное светило; невидимое; обзор; отражение; очевидность; проблеск мысли; провидение; прозрение; рассмотрение; точка и угол зрения; спектр взглядов и мнений; сфокусировать; усмотрение; умозрение (данные материалы предложены в работах П. Любимова, Д. Пучкова, П. Спириной, В. Савчука) (Савчук 2012: 65.). Такие слова и словосочетания использовались в работе по развитию русской речи школьников средствами произведений живописи.

В обучающем эксперимента уделялось также внимание обогащению лексического запаса школьников словами лексико-грамматической группы

«говорение»: сказать, заметить, сообщить, информировать, возразить, подтвердить, согласиться, анализировались и др.

При работе над многозначными словами уточнялись ситуации, требующие необходимости обращения к словарям для объяснения лексического значение слов, особое внимание уделялось толкованию лексического значения многозначного слова «картина»:

- произведение живописи (картина С.М. Габелия»);

- синоним к слову фильм (картина «Война и мир»).

Саяхова Л.Г. предлагает в словарную работу включить интерпретацию смысла словосочетаний «картина жизни», «картина природы», «картина детства», «языковая картина мира» и др. (Саяхова 2010).

Анализ лексических ошибок и недочетов в сочинениях (устных и письменных) подтвердил предположение о частотности нарушения норм современного русского литературного языка в употреблении паронимов. В этой связи были разработаны задания к упражнениям на предупреждение или исправление ошибок в употреблении следующих слов: зрительный – зрительский, скрытый – скрытный, вдох – вздох, осуждать – обсуждать, означать – обозначать, памятный – памятливый, мировой – мирный, гармоничный – гармонический, белеть – белить, динамический – динамичный, дружеский – дружественный, единый – единственный, земляной – земной, искусный – искусственный и др.

Рекомендации для организации самостоятельной работы по развитию русской речи средствами произведений живописи включали информирование участников эксперимента о фактах правильного и стилистически целесообразного употребления частотных конструкций в текстах интерпретации произведений живописи. Приведем примеры таких конструкций: в сообщении рассматривается вопрос о …; автором подчеркивается следующее …; в текстах особо подчеркивается, что …; в тексте представлена интересная информация ...; в начале сочинения рассказывается о ...; в следующем абзаце мы находим информацию о ...; я бы

хотел обратить внимание на ...; мне было бы интересно узнать ваше мнение о … .

В систему актуальных конструкций, необходимых для запроса информации о произведениях живописи, включались следующие: Как вы думаете? Как ты думаешь? С вашей точки зрения …; Объясните, пожалуйста, зачем и почему …; Вы уверены? Ты уверен? У меня есть вопрос.

В упражнение на развитие критического мышления, монологической и диалогической речи средствами произведений живописи включались задания на конструирование текста с использованием в нем таких предложений, как: Попробую ответить на ваш вопрос; Я не могу ответить на этот вопрос; Я бы хотел сказать об этом подробнее.

При выражении своей точки зрения школьникам предлагалось вводить в монолог или диалог следующие конструкции: по-моему; мне кажется; по моему мнению; я считаю; я предлагаю; с моей точки зрения; на мой взгляд; я думаю; я считаю и др.

В конструкции согласия-несогласия с мнением оппонента учащимся предлагалось рассмотреть возможности их употребления в своей публичной речи: я согласен; Вы правы; да, верно (правильно); да, это так; у меня такое же мнение; я тоже так думаю; не спорю; да, действительно; конечно; я не уверен, что это так; у меня другое мнение; это не так (не совсем так); сейчас объясню, почему и др.

Для подтверждения своей мысли, справедливости своего отношения к произведению живописи школьники в свою речь включали следующие конструкции: приведу пример; например; могу вспомнить высказывание (цитату) и др.

Школьники учились указывать на источник информации, для чего использовали такие конструкции: хочу напомнить слова…; я могу согласиться с…; по словам (кого-то); как писал (говорил); эту мысль прекрасно выразил… и др. (Н.В. Мащинская, Н.М. Разикина).

В обучающий эксперимент была включена работа над лексической, грамматической природой имени прилагательного и функционально-коммуникативными ресурсами слов этой части речи.

Особой насыщенностью именами прилагательными, как известно, отличаются описания – художественные, научные, деловые. С учетом таких функциональных нагрузок имен прилагательных в речи, в тексте в обучающем эксперименте использовались такие методы и приемы, как:

- выбор имен прилагательных из текста (образцового), содержащего описание предмета, места, явления природы, события, произведения живописи, состояния человека и др., и анализ их лексико-грамматических характеристик;

- подготовка обучающихся к созданию и редактированию собственных текстов, включающих описание действительности (реальной, виртуальной, произведений живописи (картин);

- оценка правильности и уместности использования имен прилагательных в творческих работах учащихся (изложение, сочинение и др.).

Изучение имени прилагательного в аспекте развития речи предполагает усиление внимания к семантической классификации качественных имен прилагательных. Это соответствует закономерностям восприятия школьниками картины мира: слова в памяти нашей хранятся смысловыми блоками (Л.С. Выготский). Представляется важным усилить работу над такими именами прилагательными, которые обозначают признаки:

- воспринимаемые органами чувств (тихий, зеленый, мягкий и др);

- возникающие на основе анализа информации об оценочном качестве признака предмета (трусливый, красивый, опасный).

Ориентация обучающего эксперимента на принципы антропоцентричности и текстоцентричности определила необходимость подготовки учителей, участвующих в формирующем обучении, к компетентному использованию в своей профессиональной деятельности

лингвистического анализа текста. Так, для педагогов проводились семинары, мастер-классы по проблемам использования лингвистического анализа текста (художественного, искусствоведческого). Содержание текстов (художественных, искусствоведческих) логично связано с произведениями живописи. Уточним: лингвистический анализ текста проводился на материале текстов (фрагментов) К.Г. Паустовского, В. Порудоминского, К. Юона, И. Грабаря, Л.Н. Толстого, В. Катаева, Ф. Искандера и др.

Лингвистический анализ текста следует усиливать возможностями лингвокультурологического анализа, который инкорпорирует возможности его интерпретации.

Ориентация на принцип соизучения языка и культуры определяла содержание экспериментальной работы по развитию речи и визуальной культуры школьников средствами произведений живописи.

Учащимся экспериментальной группы предлагалось задание на использование материалов их портфолио, размещенных в блоке «Произведения живописи». При подготовке учащихся к сочинению по картине Айвазовского «Девятый вал» предлагались следующие задания.

Задание № 1(для учащихся 9 класса)

1. Прочитайте своё сочинение по картине И. Айвазовского «Девятый вал», написанное в 6 классе. Рассмотрите картину И. Айвазовского «Девятый вал», размещенную в зале «Море» виртуальной картинной галереи http://.vsgallery.art.

2. Какие изменения вы сейчас внесли бы в свой текст? Зачем?

3. Перескажите (устно) текст вашего обновленного сочинения.

4. Считаете ли Вы, что оно лучше текста, который вы написали в 6 классе? Почему?

Тексты сочинений переписываются. Обсуждаются (в диалоге) рекомендации по редактированию и саморедактированию сочинения.

В коллективной работе (по инициативе обучающегося) анализируется улучшенный после редактирования (саморедактирования) вариант

сочинения. Отредактированный текст сочинения по картине проверяется учитektv, результат обсуждается («в паре», индивидуально).

После проверки учителем сочинения школьники текст сочинения вносят в портфолио (раздел «Произведения живописи», 7 класс).

Задание № 2 (для учащихся 9 класса)

1. Рассмотрите картину Пластова «Фашист пролетел» (зал «Подвиг» виртуальной картинной галереи).

2. Перечитайте своё сочинение по этой картине (портфолио, раздел «Произведения живописи», 7 класс).

3. Какие изменения сегодня вы бы внесли при редактировании текста своего сочинения? Почему?

4. Прочитайте фрагменты статьи ученых г. Омска о сочинении по этой картине. Сочинение написала студентка университета. «Студентам были предложены в электронном варианте цветные слайды, на которых воспроизведены произведения А.Дейнеки, А. Пластова, С. Герасимова и других художников. Было предложено описать произведения, используя знания, понимания и специфику искусства…Все слайды сопровождались лишь названием полотен. Для работы были выбраны весьма известные произведения, а задание находилось в разделе легких. Неожиданна интерпретация студенткой полотна А. Пластова «Фашист пролетел». Она написала, что на полотне изображена сельская идиллия: поэтичный осенний теплый день, спящий мальчик пастух, мирно пасущиеся коровы. Студенткой не была считана трагическая интерпретация полотна, тем более в названии самого полотна это звучит» (Амиржанова, Ивахнова 2018 : 34).

5. После прочтения текста статьи обсуждались вопросы:

- Какое впечатления произвело на вас сочинение студентки по картине Пластова «Фашист пролетел»?

- Как вы думаете, почему студентка неверно интерпретировала содержание произведения, замысел художника?

- Как вы можете охарактеризовать визуальную культуру студентки? (Работа «в парах»)

Учащиеся выполняли задания не только индивидуально, «в парах», но и в группе. Приведем пример заданий, ориентированных на их выполнение в группе (группы 1, 2, 3). В каждую группу определенное количество школьников – до восьми человек. Группы выполняли дифференцированные задания по теме «Визуальная культура автора сочинения по картине А. Пластова «Фашист пролетел».

- Задание группе № 1. Обсудите и согласуйте план дискуссии «Визуальная культура автора сочинения (студентки) по картине А. Пластова «Фашист пролетел».

- Задание группе № 2. Организуйте подготовку одноклассников к участию в дискуссии.

- Задание группе № 3. Примите участие в дискуссии, подготовьте из числа вашей группы 3 учащихся как экспертов, оценивающих качество публичной речи участников дискуссии.

Членам группы №3 (экспертам) были предложены рекомендации по оценке качества публичной речи:

- объективность изложения фактов, представленных для обсуждения;

- выражение личного отношения к обсуждаемой проблеме;

- убедительность оценивания позиций студентки, в сочинении которой обнаружена неверная интерпретация содержания и художественных достоинств картины «Фашист пролетел»;

- конструктивные предложения по редактированию обсуждаемого текста и подготовке нового текста сочинений;

- культура публичной речи участника дискуссии: (соблюдение норм русского литературного языка; последовательность и логичность речи; соответствие теме и проблеме дискуссии – отсутствие избыточности или недостаточности информации; богатство, выразительность речи; фактуры – жесты, мимика, поза, взгляд, голос, темп речи).

6. Подведение итогов дискуссии (группа № 1): аргументация выводов об успешности (неуспешности) проведения дискуссии.

2.2. Результаты опытно-экспериментальной деятельности по реализации Модели развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи

Подтверждение справедливости гипотезы исследования, посвященного проблеме разработки содержания развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи, обеспечивалось системой заданий, ресурсно значимых для оценки качества их выполнения в классах экспериментальной группы (ЭГ) и в классах контрольной группы (КГ). Участникам контрольного эксперимента (2019–2021 гг.) предлагалось выполнение заданий:

- написание сочинения по картине;
- представление интерпретации произведений живописи и художественной литературы, искусствоведческих текстов;
- составление рассказа «Как я учился понимать произведение живописи»;
- формирование материалов, интервью, беседы, дискуссии для участия во встречах с представителями творческой интеллигенции;
- подготовка информации для гидов и экскурсоводов о художниках и их произведениях, размещенной в виртуальной картинной галерее (http://.vsgallery.art).

На данном этапе экспериментальная группа школьников (классов) принимала участие в республиканских конкурсах сочинений по картине. Учителя и учащиеся экспериментальной группы участвовали в

анкетировании, опросах, тестировании, в организации и проведении мастер-класса «Развитие русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи» – для учителей.

Анализ результатов контрольного эксперимента отражен в таблицах, схемах, в иллюстративных материалах – в текстах (или фрагментах) сочинений, в выборке примеров отступления от норм русского литературного языка из устной и письменной речи учащихся.

Учащиеся экспериментальной группы и контрольной группы выполняли задания: написание сочинения-описания (по картине А. Рылова «В лесу», 5 класс; по картине А.Рылова «Зеленый шум», 6 класс; по картине А.Рылова «В голубом просторе», 7 класс). Данные контрольного эксперимента отражены в соответствующих таблицах.

Таблица №3. Сочинение-описание

по картине А.Рылова «В лесу», 5 класс

классы	Количество предложений	Кол-во употребленных слов	Среднее кол-во слов в предложении	Кол-во простых неосложненных предложений	Кол-во простых предложений с однородными членами предл.	Кол-во сложных предложений	Частотность употребления имен прилагательных	Частотность употребления прилагательных в ф-ции сказуем.	Частотность употр. прил. в ряду однород. определений
ЭГ	11	145	14	3	4	4	17	2	4
КГ	11	124	11	4	3	4	12	1	1

В текстах сочинений ЭГ отмечено частотное употребление имен прилагательных: тихая речка; лиственный лес; красивые зеленые березы; тоненькая больная береза; небольшая березовая роща; нарядные и веселые березки; широкая река; спокойная река; высокая зеленая трава; перелетные

грустные птицы; огромные белые облака; прозрачный, чистый воздух; удивительный край; родная природа; желтые цветы.

Примеры употребления имен прилагательных в сочинениях КГ:

красивая картина; маленькая речка; лиственные и хвойные леса; большие деревья; чахлые березки; маленький березняк; большие и маленькие березки; разноцветные цветы; опасные берега; водоплавающие птицы; облачное небо; большие облака; свежий воздух.

Таблица №4. Сочинение-повествование
по картине А.Рылова «Зеленый шум», 6 класс

классы	Количество предложений	Кол-во употребленных слов	Среднее кол-во слов в предложении	Кол-во употребленных глаголов	Кол-во простых предложений	Кол-во сложных предложен.	Кол-во предложений с однородными сказуемыми	Кол-во предложений с однородными пределениями
ЭГ	16	156	18	24	2	14	5	8
КГ	16	132	10	18	4	12	2	4

В текстах сочинений ЭГ употреблены глаголы в следующих сочетаниях слов, представляющих грамматическую основу предложения: картина выделяется; произведения отличаются; они передают (любовь);невозможно не любоваться; природа завораживает; не каждый может заменить; Рылов смог показать (красоту); дал понять; не нужно ехать; увидел; стоишь; открывается вид; плывут парусники; захватывает дух; изображается движение; чувствуется запах; природа очаровывает; задуманные; картина напоминает; бежать; остановиться и оглянуться; подумать; поразмышлять; ветер волнует; ветки напряглись; листья шумят; кроны деревьев забеспокоились.

В текстах сочинений КГ употреблены глаголы в следующих сочетаниях слов, представляющих грамматическую основу предложения: А.А. написал картину; он изобразил деревья; все деревья шумят; начался ветер; листья сорвутся (с ветки); начался беспорядок; все шумит (от ветра); началось лето; деревья стали зеленые; хочется любоваться картиной и др.

Таблица №5. Сочинение – рассуждение
по картине А. Рылова «В голубом просторе», 7 класс

классы	Кол-во предложений	Кол-во употребленных слов	Среднее кол-во слов в предложении	Кол-во простых предложений	Кол-во предл. с однородными сказуемыми	Кол-во предложений с однородн. определениями	Вводные слова и предложений	Риторическое обращение	Риторический вопрос
ЭГ	22	170	19	14	7	6	10	4	2
КГ	18	120	15	14	4	4	0	0	0

Приведем примеры использования риторических вопросов в сочинениях ЭГ: Почему эта картина такая необычная? Зачем художник изобразил детей такими большими? Возможно, это не остров, а ледник? Что же значит слово «простор»?

В предложениях ЭГ функционируют вводные слова: возможно; наверно; может быть; кажется.

Риторических вопросов, вводных слов и вводных словосочетаний в сочинениях КГ не отмечено.

Приведем пример текста сочинения–описания по картине А.Рылова «В лесу» учащихся экспериментальной группы (5 класс).

Сочинение-описание по картине А. Рылова «В лесу»

Я знакома с творчеством художника А. Рылова. Картина «В лесу» Аркадия Рылова интересная. У картины есть какая-то загадка. На ней изображена берёзовая роща, девочка и её дедушка. Дедушка собирает грибы. Это обычный день для дедушки и девочки. Они живут трудно. На картине мы видим не просто лошадей, а жеребёнка. Он всеми силами держится за жизнь. Белая лошадь – это его мать. Она беспокоится о своем маленьком жеребёнке, боится, что он погибнет. Дедушка очень стар, он даже сгорбился. Художник изобразил его вдали. Я думаю, это говорит о том, что между ними целая жизнь. В этой картине много символов, я не все понимаю. Аркадий Рылов хотел с помощью этой картины показать нам трудную жизнь простых людей. (Ч.О.)

Приведем пример текста сочинения–повествования – 6 класс, ЭГ (по картине А.Рылова «Зеленый шум»).

Сочинение-повествование по картине

Аркадия Рылова «Зелёный шум»

Одной из моих любимых картин художника А.Рылова стала картина «Зелёный шум». Картина очень динамичная, живая. На первом плане изображены деревья – берёзы и дубы. Они стоят на зелёном берегу реки. Молодые деревья клонятся к земле, старые стойко стоят с развивающейся кроной. Видно, что назревает буря. На заднем плане виднеется река, по ней плывут несколько парусных лодок. Виднеется пологий берег реки, зелёные поля. Над ними висят большие кучевые облака, из которых вот-вот пойдёт дождь. Даль чистая и безмятежная. Картина привлекает своим настроением, заставляет зрителя почувствовать состояние природы: порывы ветра, первые признаки дождя, шум срывающихся листьев. (Х.А)

Приведем пример текста сочинения–рассуждения – 7 класс, КГ (по картине А.Рылова «В голубом просторе»).

Сочинение–рассуждение по картины Аркадия Рылова

«В голубом просторе»

Самой знаменитой картиной А. Рылова является картина «В голубом просторе». Картина была написана давно. На картине по голубому небу и белым облакам летят лебеди. Их художник изобразил над тёмно-синими волнами моря. Аркадий Рылов писал картины о морских и речных просторах. Он любил свою Родину. Картину можно увидеть в Москве. Она большая. (И.З.)

На контрольном этапе учащиеся экспериментальной группы писали рассказ «Как я учусь понимать произведение живописи, учусь говорить и писать о них». Рассказ был написан в 7 классе (2019–2020 гг.). В нем учащиеся описывали свою работу над картинами о море, над произведениями Ф. Искандера «Рассказ о море», «Чаепитие, или любовь к морю» и Л.Н. Толстого «Акула», «Прыжок».

СОЧИНЕНИЕ

Как я учился понимать произведения живописи,

учился о них говорить и писать

В пятом классе я узнал, что наше море может быть опасным. Мы в классе обсуждали рассказы «Акула» и «Прыжок». Помню, что мне не понравились эти мальчики, потому что они вели себя неправильно. Но в нашем классе все думали, что опасным было поведение мальчиков, а не море.

На уроках русского языка мы составляли словосочетания, предложения, писали сочинения по картине о море. Я вчера в интернете открыл нашу картинную галерею. Здесь в залах «Море» и «Художники Абхазии» есть картины, которые мы описывали. Это картины В.Д. Бубновой «Море штормит», «Корабли на море», А.Г. Аргун «Набережная Сухумка», И.Айвазовского «Девятый вал», «Черное море», «Волна», Л.А. Бутба «Сухумская бухта», Р.Хочава «Сухум. Набережная», Р.Т. Габлия «Пейзаж».

Мои одноклассники не видели опасности. Мы любили море. Оно было для нас веселым. Сочинение по картине «Девятый вал» мы писали после объяснения учителя, что на море могут погибать люди.

Хорошо, что мы познакомились с рассказами Искандера «Рассказ о море», «Чаепитие и любовь к морю». Мы очень близко познакомились с этими рассказами, помню, что вместе с Розой Сааковной выписывали прилагательные, антонимы, синонимы. Учительница помогала нам анализировать тексты рассказов.

Я тогда хорошо понял, что море может быть опасным. Мы после этого второй раз писали сочинение по картине «Девятый вал». Теперь я по-другому увидел опасность моря для моряков. Нам всем хотелось, чтобы солнце, которое изобразил художник, говорило, что моряки спасутся. Мне запомнилось, что я лучше понял картину «Девятый вал», может быть, потому что мы были знакомы с рассказами «Прыжок», «Акула».

Море в рассказах «Акула» и «Прыжок» описывается тихим, спокойным, а на картине «Девятый вал» море описано бушующим, неспокойным.

Я считаю, что эти картины объединить нельзя, потому что в рассказах и на картине разные описания моря. В рассказах море спокойное, а на картине бушующее.

В этих рассказах автор хочет донести до читателей то, что надо поступать обдуманно. Ведь мальчики в обоих рассказах действовали необдуманно.

Эти рассказы являются поучительными, потому что они учат нас не делать ошибок, которые сделали мальчики. Еще в них рассказывается про переживающих отцов. В «Акуле» это был старый артиллерист, который закрыл глаза от страха, когда выстрелил из пушки в акулу, а в «Прыжке» капитан корабля ушел в каюту после того, как мальчика вытащили из воды. Он ушел, чтобы никто не видел, как он плачет. Я думаю, что мальчики действовали необдуманно.

В ком-то из них я узнаю себя, но не во всем. Я живу на берегу Черного моря, в котором не водятся акулы, поэтому у меня не было таких случаев. Но

на корабле, точнее, на яхте я ходил и хожу. А во втором рассказе я себя вообще не узнаю.

То, что совершили ребята, было опасно. В первом рассказе ребятам было тесно и они поплыли в открытое море. А когда увидели акулу, поплыли в разные стороны от страха. Во втором рассказе мальчик поступил очень опасно и необдуманно. Я на его месте оставил бы обезьяну в покое. Я считаю, что нужно быть в жилете, иначе можно утонуть. Нельзя далеко отплывать от яхты и корабля.

Мне очень понравились эти рассказы. Авторы хотят показать нам, какие последствия бывают в разных случаях. Но ситуация рассказов мне не знакома.

Я считаю, что сравнивать произведения Л. Толстого, Ф. Искандера и И. Айвазовского нельзя. В рассказах не затрагивается описание моря. Здесь описаны жизненные ситуации. Художник И.Айвазовский изобразил грозное море, опасное для жизни. На этой картине мне даже не хочется любоваться морем, мне хочется надеяться, что моряки спасутся. Наверное, художник тоже верил в это. Ведь не случайно на картине появляется солнце. (К.Э.)

Положительные результаты экспериментальной работы подтверждаются качеством сочинений учащихся ЭГ по картинам, на которых изображена природа Абхазии. Приведем пример сочинения учащегося ЭГ (8 класс, картина Е. Тютиной-Зайковой «У подножья гор. Абхазия»).

Сочинение по картине

Е. Тютиной-Зайковой «У подножья гор. Абхазия»

Я смотрю на картину «У подножья гор. Абхазия». Ее нарисовала, но лучше сказать, написала Е. Тютина-Зайкова. Здесь все мне понятно. Картина написана в 2016 г. Мирная деревня или город у подножья горы. От картины идет чувство удовольствия. Мне хочется смотреть на нее и смотреть. Тогда я вижу то, что хотела нам рассказать художница. Все дома красивые, сразу видно, что в них живут хорошие, заботливые хозяева. Их дворики, наверное,

чистые и аккуратные. В этих домах часто бывают гости. Об этом мы читали в рассказах нашего писателя Ф. Искандера.

Как я воспринимаю эту картину? Хочу с вами поделиться. Здесь спокойствие, люди живут уверенно, надежно. Мир в Абхазии. Но безмятежностью эту жизнь не назовешь. Такие красивые дома могут построить трудовые люди. Страна Абхазия солнечная, теплая. Это в картине так изображено. Горы и высокие, и не очень. От них нет опасности. А горный пейзаж показан выразительно. Здесь разные деревья. Вдали небо немного туманное. Может быть, ожидается дождь. Но, может быть, это утро или вечер. Я пока не могу точно понять. Хотелось бы побывать в этой деревне у подножья горы. Такое настроение создает картина. Эта картина мечтательная, светлая, солнечная. Я думаю, что и художник Е. Тютина-Зайкова талантливая. А как человек она ответственная, строгая и добрая, трудолюбивая. Такими замечательными домами она украсила свою картину. Богатство и живописность нашей природы изобразила художница в своем замечательном произведении. (Т.О.)

Положительные результаты экспериментальной работы подтверждаются качеством сочинений учащихся ЭГ по картинам художников Абхазии (на примере картин Г.Атейба «Жоэкварское ущелье», «Берег моря, Пицунда» и «Бзыбское ущелье. Осень»).

Текст № 1 (Т.И., 9 класс)

Наша абхазская художница Галина Атейба создала серию картин родного края – «Жоэкварское ущелье», «Берег моря, Пицунда» и «Бзыбское ущелье. Осень».

На вопрос «зачем?» ответить можно. Можно считать, что художница хотела отразить свое личное восприятие жизни, открыть свою родную природу, чтобы о ее личном отношении было известно миру, чтобы познакомить людей с красотой родной республики.

«Почему?» Галина Атейба любит свою родину и находит ее прекрасной.

В картине я вижу гармонию и величественность природы.

У меня есть «общее» с художником – я с такой же любовью и почтением отношусь к Родине – Абхазии. Для меня ее природа – это храм.

Текст №2

Галина Атейба. «Берег моря. Пицунда» (И.П., 9 класс)

Рассматриваю картину Галины Атейбы «Берег моря. Пицунда». У меня возникает ощущение покоя и умиротворения. В этом произведении изображен рассвет. Природа здесь тихая, она как будто просыпается. Покой идет от безмятежного моря, на нем нет волн, и только легкая пена у берега. Скалистый берег. На нем – сильные, мощные деревья. Они тоже спокойные, они как будто тянутся к солнцу, здороваются с ним. От моря идет любовь к жизни.

Текст №3

Галина Атейба. «Жоэкварское ущелье» (У.Е., 9 класс)

Передо мной художественное произведение абхазской художницы Галины Атейба «Жоэкварское ущелье». В отличие от картины «Берег моря. Пицунда» эта картина мне кажется более строгой и серьезной. Небо здесь спокойное и светлое, но все же оно создает ощущение тревожности и пасмурности. Синие горы будто несут чувство суровости и настороженности. Возможно, у меня возникло такое ощущение от картины потому, что здесь изображена осень. Растения уже пожелтели, стали отражать затухание жизни. От них будто веет усталостью. Но все же горы сохраняют свое величие. Это дает картине энергию.

Сравнение результатов сочинений учащихся ЭГ (2020 г.) с данными констатирующего эксперимента (КГ) (2016 г.) отражено в таблице № 6.

Динамика изменений коммуникативных качеств сочинений учащихся ЭГ (в сравнении с КГ). Данные представлены в процентном выражении.

Таблица № 6.

классы	Избыточность информации	Отсутствие или недостаточность эм.-оценочного плана	Стилистическое несовершенство	Использование слов, рекомендованных учителем при подготовке к сочинению	Ложный пафос, имитация чувств и эмоций
ЭГ	24	12	2	2	14
КГ	90	82	45	90	76

В таблицу внесены результаты экспериментальных классов, представивших сочинения по картинам художников Абхазии.

Участниками педагогического эксперимента были студенты Сухумского художественного училища им. А.К. Чачба, обучавшиеся в классах экспериментальной группы (2016–2019). В соответствии с планом контрольного этапа педагогического эксперимента студенты писали и представляли свои сочинения на тему «Художники Абхазии». Приведем пример текста сочинения М.Р., студента 1 курса, 2019 г.

Текст №1

Я был участником эксперимента. Мы с интересом узнавали о художниках России, Абхазии, Европы. В нашем училище в 1986–1990 годах учился Адгур Тариелович Ампар. Он родился 26 марта 1971 года в городе Гудаута. Выставлял свои работы на различных выставках. Хочу о нем рассказать.

В первый раз я увидела, узнала об Адгуре Тариеловиче, когда поступила в училище. Меня заинтересовала его биография и понравился его портрет. Он человек теплый и улыбчивый. Позднее я увидела его работы на выставке. Мне понравились все его работы. Каждая картина имеет смысл, говорит о чем-то! Работы Ампар мне близки по духу. Я стала искать его

работы в социальных сетях. Больше узнавать о них мне помогла созданная нами виртуальная картинная галерея (http://.vsgallery.art).

Картина «Великое самопостижение семерых» меня тронула по-особенному. Смотря на неё, я пережила, кажется, все эти чувства, которые испытывает каждый. Я понимаю их состояние, возможно, то, что у них должно происходить на душе… Художнику удалось зрителям передать свое настроение, свой творческий замысел.

Все работы я понимаю по-своему. Может, понимаю не так, как хочет передать художник, но мне кажется, что так и должно быть. У каждого человека своя боль, своя история, свои мысли. Об этом мы говорили в школе. Мы учились по-своему интерпретировать произведения живописи художников А. Куинджи, И.Айвазовского, Г. Барциц.

На этой картине «Великое самопостижение семерых» изображены разные люди, может, вовсе не знакомые друг с другом, но они все чем-то похожи! Если бы я могла сделать это, я бы обняла их всех, поддержала и сказала бы нужные им теплые слова. Смотря на картину, я жду, жду, когда они поднимут головы, улыбнутся и гордо скажут, что достигли своих целей, своей мечты. Человек должен уметь преодолевать свои слабости и тогда он будет сильным! Так я понимаю картину.

Я на картине ничего не меняла бы, здесь нет ничего лишнего и всего хватает! Одно, что я добавляю мысленно, это себя, в уголочке, где тихо наблюдаю за ними и хочу подать руку, чтоб сделать шаг вперед! «Великое самопостижение семерых» – это великое самопостижение! (М.Р.)

Текст №2

Сейчас я студент училища, но хорошо помню, что у нас в 5 классе начался эксперимент. Мы учились рассказывать о художниках, писать сочинения о картинах. Я люблю рисовать. Наверное, мне поэтому очень нравилось участвовать в дискуссиях о картинах А. Куинджи. Сравнивать произведения художника Куинджи «Лунная ночь на Днепре» и рассказ Н.В. Гоголя «Майская ночь, или Утопленница». Ещё я помню, как мы проводили

встречу с художниками Абхазии и обсуждали с ними рассказ Н.В. Гоголя «Портрет». Мы осуждали стремление Чарткова к деньгам. А ведь он мог стать хорошим художником, но не случилось. Погоня за деньгами его погубила. Если бы он писал картины, которые ему по душе, вкладывал бы свои силы, его картины также имели бы спрос. Алчность может губить талант, я это буду помнить. Хорошо, что в школе мы это обсуждали. (Ш.А.)

Приведем фрагмент текста сочинения Р.С., написанного им в 2018 году в 8 классе.

«Майская ночь, или Утопленница»

«Сегодня я дочитал рассказ Н.В. Гоголя «Майская ночь, или Утопленница». В нем Гоголь описывает украинскую ночь. Это произведение напоминает мне картину А.И. Куинджи. Я думаю, что сюжет картины художника напоминает произведение Николая Васильевича Гоголя. И в тексте, и на картине есть «земля вся в серебряном свете…», «…леса, полные мрака…», «дремлет на возвышении село». После прочтения в голове складывается образ деревни, как на картине Куинджи. Волшебный пейзаж на фоне синей ночной тьмы. Яркий лунный свет отражается в блеске воды и на ярко-белых, бело-голубоватых стенах хат.

На картине Куинджи видно влияние литературы. Произведение Н.В. Гоголя словно было написано для воплощения его художником в жизнь на полотне. Искусство писателя и художника тесно связано и перекликается. Много произведений живописи пишется после прочтения литературного произведения. Это западает в душу. Мне картина нравится своей точной передачей души и жизни человека. Словно сами погружаемся в то время и становимся наблюдателями, но не полотна, а настоящего вида деревни в тихую ночь. (Р.С.)

На этапе контрольного эксперимента важно было получить информацию об отношении участников экспериментальных классов к их

работе по созданию виртуальной картинной галереи (http://.vsgallery.art). Приведем пример текста сочинения У.И., ученика 9 класса (2020–2021 гг.).

Текст № 3

Сочинение

«Мы создавали виртуальную картинную галерею»

Сегодня картины нашей виртуальной галереи стали интересными для учеников, студентов и даже взрослых. Картины нашей виртуальной галереи адресованы школьникам Абхазии.

Наш класс согласен с тем, чтобы у учеников был выбор среди различных картин. Не все могут согласиться с каким-то направлением в искусстве, но при самостоятельном выборе учащиеся будут более заинтересованы в раскрытии темы.

Виртуальная галерея открывает широкие возможности. Вряд ли мы поедем в Новгород, в Рим, в Париж, в художественные музеи, чтобы увидеть редкую картину. Но у нас все-таки есть возможности развить в себе умение видеть картину. Более глубокое понимание искусства дарит нам наша виртуальная картинная галерея, у нас есть опыт видеть прекрасное в картинах художников. Виртуальная картинная галерея как будто тренирует в нас чувство к живописи.

Доступ к произведениям в виртуальной галерее возможен всегда. Это дает нам возможность в любое время вернуться к заинтересовавшему и откликнувшемуся в душе произведению. Или в этот момент почувствовать определенное состояние, которое было при просмотре картины, и сразу к ней вернуться.

Картины нашей виртуальной галереи вызывают интерес к искусству у школьников. Поэтому некоторые из них могут стать абитуриентами художественных вузов. (Т.П.)

Учащиеся классов, на базе которых проведено экспериментальное обучение с 2016 по 2020 годы, приняли участие в контрольном эксперименте.

Анализ материалов опроса (письменного), анкет, бесед позволил обобщить данные о том, как школьники представляют ответы на вопросы:

- Для чего художники пишут картины?
- Почему художники пишут картины?
- Если бы ты был художником, какую картину написал бы? (Название, что изобразил бы, как?)
- Как нужно рассматривать картину, чтобы её понять?
- Что ты можешь посоветовать ученикам, которые будут писать сочинение по картинам И.К. Айвазовского?

Представим примеры ответов школьников, принявших участие в эксперименте с 5 по 9 класс (2016–2020 гг.)

Анализ контрольной работы

Контрольную работу выполнили 17 учащихся.

Вопросов контрольной работы – 5.

1. Для чего художники пишут картины?

- для того, чтобы описать свой мир, восприятие мира (С.М.);
- картина – это часть жизни художника (Г.Д.);
- чтобы показать мир своими глазами (У.Е.);
- чтобы выразить себя (К.Э.);
- свой взгляд на мир (К.Н.);
- для того, чтобы погрузить других в свой мир (А.А.);
- для своего удовольствия (Г.А.);
- в картине можно выразить свой творчество, свой внутренний мир (А.А.);
- для того, чтобы выразить себя (Г.Д.);
- это реализация идей (Ч.С.);
- чтобы выразить собственный взгляд, получить деньги за работу (З.А.);
- для передачи собственного состояния (А.В.);
- чтобы смотрели и восхищались творчеством художников (П.Т.);
- это обращение к людям (Б.С.);
- для получения денег за труд (С.Р.).

2. Почему художники пишут картины?

- это возможность высказаться (Ч.А.);
- возможность отразить красоту мира (С.А.);
- передать другим свое волнение, настроение (М.А.);
- потому что нравиться рисовать (Г.С.);
- приятно погружаться в картину (Б.Г.);
- чтобы почувствовать свое значение (Ж.С.);
- чтобы радовать людей (Х.А.);
- передать красоту мира другим людям (У.И.);
- украшать жизнь (К.Н.);
- показать свой талант (В.Н.);
- передать свои мысли, чувства (Т.С.);
- чтобы иметь достаток (А.Э.);
- чтобы узнать себя (Ч.А.);
- чтобы выразить свой взгляд на жизнь, на людей (С.М.).

3. Если бы ты был художником, какую картину написал бы? (Название, что изобразил бы и как?)

- Свою картину я назову «Мечта в лучах заходящего солнца». В ней будет моя любовь к небу, я нарисовал бы брата и сестру, стоящих спиной к зрителям. На картине были бы лучи заходящего солнца; самолет, я (У.И.).
- написала бы натюрморт, цветы – «Мимозы» (Х.А.);
- написала бы картину на стихи С.Есенина «Перед грозой» (К.Э.);
- картину «Дети на пляже» (Ч.С.);
- нарисовал бы картину, которая станет символом счастья, радости (С.И.);
- нарисовал бы родной город (Б.А.);
- нарисовал бы закат над морем (У.Е.);
- написал бы картину «Дельфин в море» (К.М.).

4. Как нужно рассматривать картину, чтобы ее понять?

Представим ответы на вопрос:

- картину мы рассматриваем внимательно (Г.Д.);

- подходим поближе (Ч.А.);

- хотим увидеть всю картину (А.Б.);

- определяем, с какой картины начинаем смотреть (Р.К.);

- прислушиваемся к эмоциям (Ч.А.);

- узнаем сюжет (Г.В.);

- узнаем историю картины, биографию автора (Б.С.);

- рассматриваем детали картины (М.Р.);

- уточняем сюжет и композицию (Г.З.);

- стараемся «погрузиться» в картину (Ю.А);

- оцениваем мастерство автора, детально рассматриваем картину (И.Т.);

- рассматриваем большую картину с расстояния, а небольшую – вблизи (П.Т.);

- узнаем сюжет, воспринимаем картину, в общем (Ш.М.);

- узнать действие, сюжет, колористику (Р.Т.).

5. **Что посоветуете ученикам, которые будут писать сочинение по картине И.К. Айвазовского «Девятый вал»?**

- писать сочинение «в паре» или «в группе». Один предлагает, как описать композицию, другой – как передать колорит, третий – рассказать о своих ощущениях. Потом все наблюдения объединить в связный текст (Г.Д.);

- сочинение нужно писать по плану (А.А.);

- нужно не только описать картину, но и проанализировать. Нужно уметь ее интерпретировать по-своему (Ч.А.).

В системе экспериментальной работы отражена внеклассная и внешкольная работа по развитию речи средствами произведений живописи. По нашей инициативе и при поддержке учителей–участников педагогического эксперимента был объявлен и проведен республиканский конкурс сочинений, посвященный 80-летию заслуженного художника Абхазия Сергея Михайлович Габелия (2019–2020 учебный год).

Органы управления образованием обеспечили широкое информирование руководителей и учащихся школ Сухума о возможности

участия в конкурсе. Участие в конкурсе было добровольное, количество участников не ограничено.

Организация и проведение конкурса сочинений проходило в несколько этапов:

1) обсуждение и составление Положения о конкурсе сочинений;

2) организация мастер-классов по проблеме развитию связной русской речи в школе средствами произведений живописи;

3) консультации для учителей русского языка и литературы по вопросам конкурса;

4) проведение в школах уроков развития русской речи учащихся средствами произведений живописи;

5) освещение организационных мероприятий конкурса в средствах массовой информации;

6) размещение временной выставки картин С.М. Габелия в виртуальной картинной галерее (http://.vsgallery.art).

Участники конкурса оценили его как резонансное событие в Республике, которое привлекло внимание к возможностям интерактивного обучения русскому языку, к необходимости обновления методики развития русской речи средствами произведений художников Абхазии (Саакян 2022).

В качестве методической помощи в организации и проведении в школах уроков развития речи средствами произведений живописи (в рамках обучающего эксперимента) проведен мастер-класс для учителей русского языка.

В рамках мастер-класса рассмотрены вопросы организации и проведения современных уроков развития речи средствами произведений живописи (Саакян 2022).

Учащиеся 7, 8, 9 классов экспериментальной группы приняли активное участие в конкурсе, более 40 % учащихся ЭГ, направили свои сочинения в конкурсную комиссию. По решению жюри призерами стали 12 % учащихся

ЭГ. Победителем конкурса стал ученик 8 класса Г.Д. (учащийся ЭГ), два из трех призеров конкурса тоже представляли ЭГ.

Представим текст сочинения победителя конкурса Ш.И. – 8 класс, участник экспериментального обучения.

Жизнь и творчество

заслуженного художника Абхазии С.М. Габелия

Я всегда восхищаюсь талантливыми людьми, которые способны своими руками создать настоящие шедевры. Например, художники – это вообще настоящие волшебники. Не понимаю, как это им удается написать такие картины, которые кажутся живыми! Глядя на некоторые, начинаешь невольно улыбаться, удивляться или же проникаться болью и печалью. Художникам удается не только изобразить лица людей, но и выразить эмоции и чувства человека. Картина – это же настоящее чудо, которое создает художник! И которым мы потом можем восхищаться.

Мне нравится творчество многих художников, и есть у меня много любимых картин, но особенно близка и понятна мне картина художника Сергея Михайловича Габелия «Крым». Это очень красивая и глубока картина. На ней изображен пейзаж Крыма, точнее говоря, один из прибрежных районов Крыма «Балаклава». В этом году я был в этих местах с родителями, и именно поэтому мне очень понравилась эта картина. Мне захотелось как можно больше узнать о художнике, который смог так точно во всех красках передать все красоты этого прекрасного места. Им оказался Сергей Михайлович Габелия. Я был просто поражен тем, что я для себя открыл жизнь и творчество такого художника.

Сергею Михайловичу был дан талант художника. Реалист, с прекрасным колоритом. Им создано очень много прекрасных картин. Обращают на себя внимание его портретные рисунки, многие из них стали классическими образцами. Как человек он был теплый, внимательный, выдержанный. Он старался как можно больше писать об Абхазии, немало полотен посвятил

теме махаджирства, у него прекрасные пейзажи. Он не придумывал, а писал с натуры и по-своему воспевал то, что увидел.

Сергей Михайлович родился в селе Гуп близ Ткуарчала. Красота родных мест – виды на заснеженные горные вершины прямо из окон домов, густые леса, поля кукурузы, на которых трудились крестьяне, а рядом с домом родник. Все это, пришедшее из детства, появилось позже в его картинах, на которых мы видим родное село, отцовский дом, быт и обычаи крестьян, а также их многочисленные портреты – портреты старцев, их лица в глубоких морщинах.

Еще он обладал талантом писать карикатуры (шаржи). Как вспоминают одноклассники художника, еще в школе Сергей полюбил писать шаржи на одноклассников, его «портреты» друзей неизменно вызывали в классе взрывы смеха, но никогда никого не обижали. Любовь к жанру карикатуры, кстати говоря, Сергей Михайлович пронесет через всю жизнь, позже он напишет дружеские шаржи на многих коллег. Пожалуй, самым колоритным из них будет карикатура на художника Хуту Авидзба.

Сергей Михайлович был патриотом своей родины. У него была очень важная черта характера – человечность, он был очень мягким и добросердечным, даже если что-то ранило его, он не показывал это, всегда улыбался и вел себя достойно. Ко всему этому, он был очень ответственным и умел много работать. Именно поэтому Сергей Михайлович был выбран на пост председателя Союза художников и оставался на этом посту 22 года. Двадцать два года самоотверженной, добросовестной работы. Единственное, о чем жалел Сергей Михайлович, – это то, что административная должность оставляла очень мало времени для собственного творчества.

Сергей Габелия писал не только Абхазию, но и много других мест. Это и крымские пейзажи с голыми и обрывистыми скалами в море, тут и польские городские пейзажи с интересными домами в готическом стиле. А также мы можем почувствовать морозный холод в его заснеженных прибалтийских пейзажах. Как отмечают знатоки, художнику особенно удавались

исторические и бытовые картины с многофигурными композициями, он великолепно владел секретом композиции. Все его фигуры естественно находят свое место в картинах, иногда их можно разбить на отдельные фрагменты, и они в свою очередь тесно взаимосвязаны между собой. Воздух в его картинах кажется таким чистым, что хочется подойти ближе и вдохнуть его. А когда я смотрю на картину «Крым», я мысленно могу проложить себе тропинку вниз к этому лазурному и чистому морю. Я восхищаюсь картинами Сергея Михайловича Габелия. Его работы не вымученные, не выжатые, они написаны с любовью.

Сегодня работы Сергея Михайловича Габелия находятся в Картинной галерее Абхазии, у семьи художника, в некоторых частных коллекциях: это и пейзажи, и исторические полотна, и бытовые этюды, натюрморты и, конечно, портреты. Его кисти принадлежат портреты семьи, детей, родственников, очень много лиц известных старцев, которых он писал, собирая образы по всей Абхазии. Его произведения близки и понятны всем людям. Будучи скромным, очень требовательным к себе, он считал, что время для его персональной выставки еще не настало. И, к сожалению, при жизни она так и не состоялась.

Как говорил кто-то из классиков: «Мы есть то, чем себя наполняем». Я очень рад, что моя жизнь наполнилась знаниями о таком великом и безумно талантливом художнике. Именно так мне хочется назвать Сергея Михайловича. А его работы, конечно же, навсегда останутся в моей жизни и душе. (Ш.И., 8 класс – экспериментальная группа)

Экспериментальная группа учителей приняла активное участие в анализе сочинений, представленных на конкурс. Выводы учителей были использованы в работе экспериментальной группы для повышения объективности оценки результатов контрольного этапа педагогического эксперимента. Так, результаты контрольного эксперимента сопоставлялись с данными сочинений конкурсантов. Приведем статистику сопоставления,

сравнения данных контрольного эксперимента с данными сочинений конкурсантов:

- последовательность, логичность отмечены у конкурсантов 80%, у представителей ЭГ – 84%;

- лексико-семантическая группа слов использована в работах конкурсантов – 84%, в сочинениях представителей ЭГ – 92%.

52% участников конкурса проявили готовность к «психологическому погружению» в творческий замысел художника. Такое «погружение» отмечается в 96% представителей ЭГ.

В 96% сочинений участников конкурса реализованы требования к оформлению основных композиционных частей текста. Такие качества проявили 98% представители ЭГ.

Представим сравнение наличия грамматических ошибок в сочинениях конкурсантов и учащихся ЭГ.

Неправильное построение с деепричастным оборотом отмечено у 32% участников конкурса, 28% – представителей ЭГ.

Нарушения в построении предложений с причастным оборотом допущены в сочинениях конкурсантов – 38%, в сочинениях представителей ЭГ – 28%.

Отметим и другие данные анализа сочинений конкурсантов и представителей ЭГ:

- неправильное употребление падежной формы имен существительных и местоимений: участники конкурса – 58%, представители ЭГ – 52%;

- нарушения видо-временной соотнесенности глагольных форм: участники конкурса – 34%, представители ЭГ – 21%;

- неправильное конструирование сложного предложения: участники конкурса – 68%, представители ЭГ – 58%;

- ошибки в построении предложений с однородными членами: участники конкурса – 26%, представители ЭГ – 18%.

Отмечены следующие речевые ошибки:

- наличие тавтологии: участники конкурса – 46%, представители ЭГ – 42%;

- употребление слова в несвойственном ему лексическом значении: участники конкурса – 70%, представители ЭГ – 58%;

- нарушение логики лексической сочетаемости слов: участники конкурса – 34%, представители ЭГ – 18%.

На контрольном этапе педагогического эксперимента формировался пакет материалов от учителей, познакомившихся с опытом экспериментального обучения. Приведем фрагмент текста отзыва учителя Г.З.Н.: «На уроке использовались разнообразные формы, методы и приемы обучения (проблемный, поисковый), повышающие степень активности учащихся в учебном процессе; применялись различные виды работы (самостоятельная, фронтальная, групповая).

Приятно было наблюдать за ребятами, которые так осознанно, воодушевленно описывали картину. Умело поставленные учителем вопросы способствовали «погруженности» учащихся в изображаемый художником деревенский быт. Так, ребят очень заинтересовал и одновременно озадачил вопрос: «Где на картине вы видите себя?» Мне, как психологу, было особенно интересно наблюдать за тем, что дети видят в картине в первую очередь то, что созвучно им, их мыслям и чувствам. Рассматривая картину, они обращали внимание на то, что их волнует, интересует больше, что стало для них поводом к решению пока не осознанных своих проблем, что явилось для них новым, неожиданным. В этот момент определяется отношение ученика к картине, его индивидуальное понимание картины.

Данная работа развивает способность наблюдения, способность образно мыслить и целостно воспринимать произведение живописи.

На каждом этапе занятия учащиеся осуществляли рефлексивные действия (оценивали свою готовность, находили причины затруднений, осуществляли самооценку и взаимопроверку, систематизировали собственные знания). Особенно показательной, значимой и интересной была

рефлексия на последнем этапе урока – осознание учеником результатов урока для него лично.

Учитель владеет технологией диалога, эффективно сочетает репродуктивную и проблемную формы обучения, учит детей работать творчески.

Учитель поощряет и поддерживает минимальные успехи учеников. Стиль, тон отношений, задаваемый на уроке, создавали атмосферу сотрудничества, сотворчества, психологического комфорта. На уроке прослеживалось глубокое личностное воздействие «учитель–ученик» (через отношения, совместную деятельность). Организации интересного урока способствовало и эффективное применение технических средств – мультимедийного оборудования.

Завершающий этап работы урока (домашнее задание: написание сочинения) продемонстрировал не только достаточный уровень связной речи учащихся, но и эстетически грамотный анализ картины, умение видеть красоту живописного полотна, «читать» его. И, конечно же, данная работа способствует воспитанию патриотических чувств учащихся.

Урок получился интересным, эффективным, плодотворным и не оставил равнодушным никого».

На каждом этапе урока были созданы условия для формирования универсальных учебных действий.

Учитель Д.А.К. написал: «Я считаю исследование Саакян Р.С. крайне важным и полезным для развития методики преподавания русского языка в школах Абхазии, для повышения культуроведческих компетенций; развития русской речи. Кроме того, мне кажется необходимым обучение школьников интерпретационной деятельности при работе не только на уроках литературы. Это и будет междисциплинарный подход, аксиологический подход».

В своем отзыве учитель А.В.О. отметил: «Мне понравился Словарь настроений и чувств. Он мне помог описать картину, рассказать о связи

творчества художников разных стран, которые изобразили стога. О связи этих картин со стихами С.Есенина.

В Словаре есть такие слова о спокойствии: добродушие, настроение может быть спокойным, умиротворенным, мечтательным. Радость вызывает чувство восхищения, легкости, удовольствия, вызывает настроение праздничное, приподнятое».

На завершающем этапе контрольного эксперимента обобщались данные, полученные в процессе беседы с учащимися, в частности, такие:

- Благодаря урокам о художниках, о картинах мы не забываем культуру. Мы понимаем, что русский язык помогает нам понимать живопись (Б.Д.);

- Мы живем в Абхазии, мы должны знать её талантливых писателей и художников. Они изображали море, горы, реки. Это Искандер, Габелия, Барциц, Цвижба, Атейба, Бубнова и др. (У.И.);

- Благодаря знакомству с картинами у нас развивается речь, вкус к прекрасному. Появляется правильное мнение об искусстве. (С.М.);

- Художники показывают жизнь в каждом произведении. Художники России, Абхазии и другие дают нам те знания, которые в жизни так важны. (Г.Л.);

- Для меня рассказывать о картине было трудно. Ее нужно понять, научиться в ней разбираться, подбирать слова. Многие слова о картинах и художниках раньше не знал (Ч.С.);

- Я считаю, что нужно понимать и рассказывать о картинах. Мы развивали свой кругозор, открыли для себя творчество талантливых художников России и Абхазии (А.Р.);

- Нам нужно понимать творчество художников Абхазии. Я буду о них рассказывать своим родным (С.Р.);

- Для знания прекрасных картин художников Абхазии и России нужно рассматривать их. Это поможет правильно понимать русского человека,

абхазов, греков, армян, французов и других. Наш мир – это не только Абхазия и Россия (Ч.А.);

- Искусство должно быть не только в живописи, но и в нашей речи, в наших головах (Г.Д.);

- Знать произведения художников России, Абхазии, мира, значит, быть грамотным (З.А.);

- Я раньше видела картину Пластова «Фашист пролетел», но теперь я ее вижу по-другому. Она о бесчеловечности фашистов. Художник заставляет подумать: «Зачем ты, фашист, это сделал?» (В.А.);

- Благодаря картинам художников Абхазии мы глубже и точнее, лучше видим и понимаем нашу Родину, Родину наших предков. Если мы не будем уметь говорить и писать о родной Абхазии, мы не будем по-настоящему культурными и образованными (Б.Г.);

- Я знаю, что сочинение по картине пишется по заранее продуманному плану, надо раскрывать тему и писать заключение (М.Р.);

- Моё видение картин поменялось. Я открыла для себя новых художников, новые произведения известных художников, даже французских (У.Е.);

- Я взглянула по-новому на произведения, которые мы включили в виртуальную картинную галерею. Наверно, потому что мы создали эту галерею сами, а картины всегда можно увидеть (А.А.);

- Мы создали портфолио еще в 5 классе, а теперь в разделе «Сочинения о произведениях живописи» у меня много текстов художников, искусствоведов, текстов моих сочинений и лучших сочинений моих одноклассников (Ш.Т.);

- Для меня уроки развития речи были сложными. Но они были полезными. Появилась возможность говорить и писать о картине, о художнике. Я задумываюсь о том, как можно понимать картину и рассказывать о ней. Особенно хочется рассказывать о картине Пластова «Фашист пролетел» (Я.Р.);

- Мне теперь нравится знакомиться с картинами художников. Хочу описывать картины художников Абхазии (Х.А.).

На всех этапах эксперимента учителя русского языка и литературы в соответствии с планом педагогического эксперимента выполняли задания теста – «Изучение художественно-эстетической потребности педагога». На этапе констатирующего эксперимента (октябрь 2016) высокий уровень художественно-эстетической потребности обнаружен у 30% учителей, средний уровень – у 60%, низкий – у 10%. На контрольном этапе результаты заметно улучшились. Высокого уровня достигли 48% учителей. Средний уровень обнаружили 46% учителей. Низкий уровень – 6%.

ВЫВОДЫ

1. Организация и осуществление экспериментальной деятельности по развитию русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи детерминированы разработанной Моделью развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи, нацеленной на повышение эффективности развития русской речи в соответствии с методологическими требованиями полипарадигмального подхода: антропологического, аксиологического, компетентностно-деятельностного, культуроведческого, личностно-ориентированного обучения, проблемного обучения.

2. Модель развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи как искусственно созданный объект характеризуется сложной структурированностью. В Модели отражены конструкты следующих компонентов:

- методологический подход – полипарадигмальный;

- технологии;

- формы организации учебной деятельности, формы организации внеклассной работы, формы организации внешкольной работы;

- культуроориентированные средства обучения русскому языку, развития речи, воспитания с конкретизацией видов культуроориентированных средств – произведения художественной литературы, живописи (России, Абхазии, Европы).

3. Решение задачи исследования – установить условия реализации Модели развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи определили необходимость представить интерпретацию таких явлений, как:

- мотивация учебно-познавательной деятельности школьника;

- укрепление теоретических основ развития речи функциональными знаниями о качествах «хорошей» речи (правильность, уместность, последовательность, чистота, ясность, богатство, образность, выразительность);

- обеспечение практико-ориентированными упражнениями, задания которых отражают их когнитивно-коммуникативную направленность (информативная насыщенность, соответствие принципам соизучения языка и культуры, антропоцентричности, текстоцентричности, аксиологичности и др.);

- стимулирование диалогического взаимодействия субъектов образовательного процесса (конструктивный диалог, диалог-имитация, диалог-обсуждение, диалог-познание, диалог-отношение, аутодиалог и др.);

- поддержка процессов самоорганизации, самосовершенствования, саморазвития личности цифровыми ресурсами виртуальной картинной галереи (http://.vsgallery.art) (готовность к критическому мышлению и регулированию эмоционального состояния).

4. В основу опытной работы положен эксперимент, соответствующий методологии полипарадигмального подхода к организации и осуществлению формирующего обучения как целесообразно управляемого педагогического процесса.

5. Организация научного исследования, посвященного проблеме разработки содержания развития речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи, характеризуется ее направленностью на:

- анализ состояния проблемы теории и практики деятельности школ Абхазии по развитию речи средствами произведений живописи;

- корректировку рабочей гипотезы на основе оперативной обработки и интерпретации результатов констатирующего и обучающего этапов эксперимента;

- непрерывность взаимодействия организаторов и участников педагогического эксперимента (ЭГ, КГ) с представителями научно-педагогического сообщества Республики (https://www.pushkin.institute/news/detail.php?ID=30257).

6. Поэтапность опытно-экспериментальной работы характеризуется ее структурированностью:

- изучение практики работы школ Абхазии по развитию речи учащихся средствами произведений живописи (2014–2022 гг.);

- изучение научной литературы по теме диссертационного исследования и состояния деятельности школ Абхазии по развитию речи учащихся средствами произведений живописи (2014–2020 гг.);

- разработка программы опытно-экспериментальной работы (2016–2017 гг.);

- проведение констатирующего эксперимента (2016–2017 гг.), обучающего эксперимента (2017–2019 гг.); проведение контрольного эксперимента (2019–2022 гг.).

7. В эксперименте по проблеме исследования приняли участия 32 городские и сельские школы Абхазии, более 100 учителей, более 600 обучающихся школ (5–9 классы), 25 студентов Сухумского художественного училища им. А.К. Чачба, Абхазского государственного университета Отделения искусств. Результаты контрольного эксперимента, отраженные в

шести таблицах, подтверждают справедливость гипотезы. Анализ статистических данных и их интерпретация с позиции достижения цели и решения задач свидетельствует об эффективности экспериментальной работы.

Апробация материалов опытно-экспериментальной работы (13 опубликованных статей, 2 методических пособия; выступления на 8 международных и республиканских научно-практических конференциях) подтверждает объективность результатов научно-исследовательской деятельности в рамках диссертационного исследования.

Заключение

Исследование проблем методики преподавания русского языка и развития речи в школах Абхазии свидетельствует о потребности в научно обоснованной разработке содержания образования (обучения, воспитания) на всех его уровнях (общего, среднего профессионального, высшего), ориентированного на запросы развития всех сфер жизнедеятельности государства и его народа – граждан Республики.

Анализ теории и практики обучения русскому языку и развития речи учащихся школ Абхазии обнаруживает наличие предпосылок разработки содержания обучения (как преподавания и как учения) русскому языку и развития речи.

В этой связи организована и осуществлена экспериментальная деятельность по развитию русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи, разработана Модель развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи, а также определены условия ее реализации. Такие условия базируются на:

- психолого-педагогической поддержке развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи;

- лингвометодической обоснованности эффективного применения интерактивных технологий: критического мышления, диалогического взаимодействия, полного усвоения, интерпретации произведений искусства, виртуальной картинной галереи, формирования культуроведческой компетенции;

- достижениях методики преподавания русского языка как в школах Российской Федерации, так и в школах Республики Абхазия.

Модель развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи характеризуется сложной структурированностью, в ней отражены конструкты следующих компонентов:

- методологический подход – полипарадигмальный;

- технологии;

- формы организации учебной деятельности, формы организации внеклассной работы, формы организации внешкольной работы;

- культуроориентированные средства обучения русскому языку, развития речи, воспитания с конкретизацией видов культуроориентированных средств – произведения художественной литературы, живописи (России, Абхазии, Европы).

Методологической основой Модели развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи является полипарадигмальный подход, предполагающий допустимость существования методологических систем, основанных на парадигмах антропологического, аксиологического, компетентностно-деятельностного, культуроведческого подходов, а также личностно-ориентированного и проблемного обучении.

В соответствии с требованиями методологии в полипарадигмальный подход включены следующие технологии: критического мышления, диалогического взаимодействия, полного усвоения, интерпретации

произведений живописи, виртуальной картинной галереи, формирования культуроведческой компетенции.

Анализ результатов педагогического эксперимента доказывает эффективность внедрения в практику обучения русскому языку и развития речи Модели развития русской речи учащихся школ Абхазии средствами произведений живописи, что подтверждено статистическими данными, отраженными в тексте диссертационного исследования.

Список использованной литературы

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н.А. Алексеев. – Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 1997. – 215 с.
2. Арсеньева-Гагулия Е.Д. Практическое руководство к преподаванию русского языка в абхазской школе. – Сухуми: Алашара, 1972. – 108 с.
3. Бабайцева В.В. Русский язык. Теория. 5-9 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / В.В. Бабайцева, Л.Д. Чеснокова. 11-е изд., стер. — М.: Дрофа, 2002. - 336 с.
4. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 558 с.
5. Баранов М.Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка: пособие для учителя / М.Т. Баранов. - М.: Просвещение, 1988. - 191 с.
6. Баранов С.П. Сущность процесса обучения / С.П. Баранов. — М.: Просвещение, 1981. — 143 с.
7. Батраков С.П. Художник XX века и язык живописи: от Сезанна до Пикассо / С.П. Батраков. – М.: Наука, 1996. – 176 с.

8. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.

9. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства: В 2 т. / Н.А. Бердяев. – М.: Искусство: Лига, 1994. Т. 2. – 508 с.

10. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Булат, 2000. – 351 с.

11. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. средн. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. – Ростов н/Д.: Творч. центр «Учитель», 1999. – 560 с.

12. Бойко Н. Истории знаменитых полотен. – Ростов н/д.: Феникс, 2006. – 224 с.

13. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учеб. пособие / Н.С. Болотнова. – 4-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 520 с.

14. Бордовская Н.В. Педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.В. Бордовская, А. Реан. – Москва: Питер, 2015. – 299 с.

15. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение / А.В. Брушлинский. – М.: Знание, 1983. – 96 с.

16. Буряк Н.Ю. Лингвопедагогическая культура: Учебное пособие для студентов направления подготовки бакалавриата. – Краснодар: Издательский дом «ХОРС», 2013. – 404 с.

17. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка: учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.»: сб. / Ф.И. Буслаев; вступ. ст. И.Ф. Протченко. — М.: Просвещение, 1992. — 512 с.

18. Быстрова Е.А. Диалог культур на уроках русского языка: пособие по развитию речи учащихся 7-9 кл. общеобразоват. учреждений / Е.А. Быстрова. — СПб.: фил. изд-ва «Просвещение», 2002. — 144 с.

19. Валгина Н.С. Теория текста: учеб. пособие / Н.С. Валгина. - М.: Логос, 2003. - 173 с.

20. Ванслов В.В. Искусство и красота / В.В. Ванслов. - М.: Знание, 2006. - 288 с.

21. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая; [пер. с англ., отв. ред. М.А. Кронгауз]. — М.: Рус. словари, 1996. — 416 с.

22. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – Москва: Высш. шк., 1991. – 204 с.

23. Верещагин Е.М. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. — М.: Рус. яз., 1980. — 320 с.

24. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков [и

др.]; под общ. ред. В.А. Сластёнина и И.А. Колесниковой. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 232 с.

25. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. - 5-е изд., испр. - М.: Лабиринт, 1999. - 352 с.

26. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.

27. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 139 с.

28. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: учебник и практикум для вузов / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – 2-е изд., доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 410 с.

29. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры / В. фон Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985. – 450 с.

30. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ОПЦ «ИНТОР», 1996. – 544 с.

31. Даниэль С.М. Искусство видеть: О творческих способностях восприятия, о языке линий и красок и о воспитании зрителя / С.М. Даниэль. – Л.: Искусство. Ленинград. отд-ние, 1990. – 221 с.

32. Дейкина А.Д. Формирование культуроведческой компетенции учащихся при обучении русскому языку: кол. моногр. / А.Д. Дейкина, А.П. Еремеева, Л.А. Ходякова и др. — М.: Прометей, МПГУ, 2005. — 136 с.

33. Елина Е.А. Вербальные интерпретации произведений изобразительного искусства / Е.А. Елина. – Саратов, 2002. – 256 с.

34. Жегин Л.Ф. Язык живописного произведения (Условность древнего искусства). – М.: Искусство, 1970. – 125 с.

35. Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество: Исслед. по семиотике, психолингвистике, поэтике : (Избр. тр.) / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998. – 364 с.

36. Жуковский В.И. Теория изобразительного искусства: Тексты лекций. Ч. 1/ В.И. Жуковский. – Красноярск: Краснояр. гос. ун.-т., 2004. – 170 с.

37. Жуковский В.И. Теория изобразительного искусства: Тексты лекций. Ч. 2. Методология истории искусства / В.И. Жуковский. – Красноярск: Краснояр. гос. ун.-т., 2004. – 199 с.

38. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва: Академия, 2012. – 206 с.

39. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – Москва: Просвещение, 2011. – 222 с.

40. Запорожец А.В. Психология действия: Избранные психологические труды / А.В. Запорожец. – М.: Москов. психолого-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 732 с.

41. Звегинцев В.А. Язык и лингвистическая теория / В.А. Звегинцев. – М.: Изд-во МГУ, 1973. – 248 с.

42. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2004. – 38 с.

43. Иванова С.П. Современное образование и психологическая культура педагога. Монография. – Псков: ПГПИ, 1999. – 564 с.

44. Идеоматика художественного текста как лингвокультурологическая проблема / Ш.И. Квициния – Москва, 2007. – 176 с.

45. Изард Кэррол Э. Психология эмоций – С-Петербург: Изд-во «Питер», 2008. – 464 с.

46. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов. — М.: Флинта; Наука, 1998. - 176 с.

47. Исаев Е.И. Психология образования человека: Становление субъективности в образовательных процессах: Учебное пособие / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2014. – 432 с. – (Серия «Основы психологической антропологии», кн. третья)

48. Кандинский В.В. Точка и линия на плоскости / В.В. Кандинский. – СПб.: Азбука, 2000. – 558 с.

49. Кашекова И.Э. Изобразительное искусство: Учебник для вузов. – М.: Академический Проект, 2009. – 853 с. + 112 с. цв. вкл. – (Фундаментальный учебник).

50. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) – Рига, НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.

51. Кобылянский В.А. История и философия науки: методические материалы для аспирантов и соискателей / В.А. Кобылянский, В.В. Куликов. – Чита, 2006. – 96 с.

52. Коммуникативные основы художественной культуры: Монография / В.И. Жуковский, М.В. Тарасова, Сибирский федерал. ун-т – Красноярск, 2010. – 179 с.

53. Коржуев А.В., Попков В.А. Современная теория обучения: общенаучная интерпретация: Учебное пособие для вузов и системы последипломного профессионального образования преподавателей. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2009. – 185 с. – (Gaudeamus).

54. Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология. – М. : Гардарики, 2005. – 287 с.

55. Кокшкаров Н.В. Взаимодействие, диалог культур / Николай Кокшаров. – Санкт-Петербург: Нестор, 2008. – 98 с.

56. Колесов В.В. Язык и ментальность / В.В. Колесов. - СПб.: Петерб. востоковедение, 2004. - 237 с.

57. Коммуникативно-деятельностный и текстоориентированный подходы к преподаванию русского языка: материалы науч.-практ. конф. (12 марта 2001г.) / под ред. Н.С. Болотновой. — Томск: Том. гос. пед. ун-т, 2001. — 127 с.

58. Корнилов О.А. Языковая картина мира как производные национальных менталитетов: [учебное пособие] / О.А. Корнилов. – 3-е изд. испр. – М.: КДУ, 2011. – 350 с.

59. Костомаров В.Г., Леонтьев А.А., Шварцкопф Б.С. Теория речевой деятельности и культура речи / В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, Б.С. Шварцкопф / Основы теории речевой деятельности. - М.: Наука, 1974. - 368 с.

60. Краевский В.В. Общие основы педагогики / Педагогика – М.: Академия, 2005. – 254 с.

61. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология : Лекц. курс / В.В. Красных. – М.: Гнозис, 2002. – 282 с.

62. Кудина Г.Н., Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Как развивать художественное восприятие у школьников / Г.Н. Кудина, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. - М.: Знание, 1988. - 80 с.

63. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перпектива / В.Т. Кудрявцев. – М.: Знание, 1991. – 79 с.

64. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина; М-во образования Рос. Федерации, Алт. гос. ун-т, Алт. гос. техн. ун-т им. И.П. Ползунова. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та , 2004. – 232 с.

65. Ладыженская Т.А. Связная речь / Т.А. Ладыженская / Методика развития речи на уроках русского языка. - М.: Просвещение, 1980. - 240 с.

66. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе: учебное пособие / В.С. Лазарев. – Москва: Центр пед. образования, 2008. – 351 с.

67. Леднев В.С. Содержание образования / В.С. Леднев. – М.: Высш. шк., 1989. – 359 с.

68. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. - М.: Просвещение, 1969. - 214 с.

69. Лернер И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – Москва: Знание, 1974. – 64 с.

70. Литневская Е.И., Багрянцева В.А. Методика преподавания русского языка в средней школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. Е.И. Литневской. – М.: Академический проект, 2006. – 590 с.

71. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии – Москва: Наука, 1981. – 349 с.

72. Лотман Ю.М. Об искусстве / Ю.М. Лотман. – СПб: Искусство – СПб., 1998. – 704 с.

73. Лотман Ю.М. Воспитание души: Воспоминания. Беседы. Интервью: В мире пушкин. поэзии (сценарий): Беседы о рус. культуре. Телевизион. лекции / Ю.М. Лотман. – СПб: Искусство – СПб., 2005. – 612 с.

74. Ляудис В.Я. Инновационное обучение: стратегия и практика / под ред. В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 286 с.

75. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие / В.А. Маслова. – 3-е изд., перераб. И доп. – Минск: ТетраСистеме, 2008. – 272 с.

76. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для вузов / В.А. Маслова. — М.: Академия, 2001. — 202 с.

77. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 206 с.

78. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – Москва: Педагогика, 1975. – 364 с.

79. Мелик-Пашаев А.А. Методики исследования и проблемы диагностики художественно-творческого развития детей: Методические рекомендации для педагогов общеобразовательных школ / А.А. Мелик-Пашаев, А.А. Адаскина, Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская, Н.Ф. Чубук. – Дубна: Феникс+ , 2009. – 272 с., ил.

80. Методика преподавания русского языка в школе: учеб. для студентов пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; под ред. М.Т. Баранова. — М.: Академия, 2000. — 368 с.

81. Методика развития речи на уроках русского языка / под ред. Т.А. Ладыженской. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Просвещение, 1991. - 239 с.

82. Методология и методы научного исследования: учебное пособие / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова. – Москва: Университетская книга, 2017. – 195 с.

83. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя [Текст]: учебно-методическое пособие : / И.В. Муштавинская. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: КАРО, 2013. – 140 с.

84. Николина Н.А. Филологический анализ текста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.А. Николина. - М.: Академия, 2003. - 256 с.

85. Новикова А.М. Основания педагогики: Пособие для авторов учебников и преподавателей. Изд. 2-е стереотипное. – М.: Изд. «Эгвес», 2011. – 208 с.

86. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петрова; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 224 с.

87. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. Е.А. Быстровой. — М.: Дрофа, 2004. — 240 с.

88. Общая педагогика: Учеб. пособие для студентов по дисциплине «Педагогика»: В 2 ч. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Владос, 2002. – 286 с.

89. Овсянико-Куликовский Д.Н. Литературно-критические работы: В 2 т. / Д.Н. Овсянико-Куликовский. – М.: Худ. Литература, 1989. Т. 2. – 525 с.

90. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: Пособие для студентов психол. фак. / А.Б. Орлов. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1995. – 214 с.

91. Пашкова Е.И. Формирование культуроведческой компетенции при изучении раздела «Лексика» (5-6 классы общеобразовательной школы): автореф. дис. пед. наук / Е.И. Пашкова. – М.: 2009. – 23 с.

92. Пассов Е.И. Методика как наука будущего, краткая версия новой концепции / Санкт-Петербург: Златоуст, 2015. – 172 с.

93. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии / под ред С.А. Смирнова. – М.: Академия, 2004. – 509 с.

94. Педагогические технологии: учеб. пособие для студ. пед. спец. / под общ. ред. В.С. Кукушина. - Сер. «Педагогическое образование». - Москва: МарТ, 2004. - 336 с.

95. Петровский В.А. Личностно-развивающее взаимодействие / В.А. Петровский, В.К. Калиненко, И.Б. Котова. – Ростов н/Д: АО «Цв. Печать», 1996. – 85 с.

96. Плутчик Р. Теория эмоций. – Нью-Йорк: Academic Press, 1980.

97. Потебня А.А. Мысли и язык: собр. тр. / А.А. Потебня. — М.: Лабиринт, 1999. — 268 с.

98. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.

99. Саакян Р. С. Изучение имени прилагательного в аспекте развития русской речи школьников: Методическое пособие для учителей русского языка и литературы общеобразовательных школ Республики Абхазия. – Сухум: УМО АГУ, 2019. – 65 с.

100. Саакян Р.С. Подготовка к сочинению по картине в аспекте развития русской речи школьников: Методическое пособие для учителей русского языка и литературы общеобразовательных школ Республики Абхазия – Сухум, АГУ, 2022. – 66 с.

101. Савчук В.В. Топологическая рефлексия. – М.: Канон+РООИ «Реабилитация», 2012. – 416 с.

102. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. Т.1. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 1995. – 199 с.

103. Семенов В.Е. Искусство как межличностная коммуникация: (Социально-психологическая концепция) / В.Е. Семенов. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 1995. – 199 с.

104. Сказки о художниках – М.: Белый город, 2004. – 420 с.

105. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогический исследований /М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 150 с.

106. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технология учебно-научно-педагогических комплексов: Монография. – СПб.: Волгоград, 1997. – 166 с.

107. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе. – М., «Логос», 2013. – 364 с.

108. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование: концепция и технологии. – Волгоград, 1994. – 150 с.

109. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Сериков ; под ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с. – (Профессионализм педагога).

110. Сластёнин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию / М.: Академия, 2003. – 185 с.

111. Слободчиков В.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва: Изд-во ПСТГУ, 2014. – 359 с.

112. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследование / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с.

113. Сулименко Н.Е. Текст и аспекты его лексического анализа: Учебное пособие. – СПб, 2008. – 241 с.

114. Тарба Б.Г. О культуре речи. – Сухуми: Алашара, 1979. – 102 с.

115. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе: учеб. для студентов пед. ин-тов / А.В. Текучев. -3-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 1980. — 414 с.

116. Текучев А.В. Очерки по методике обучения русскому языку: Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.

117. Теория и практика обучения русскому языку: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.В. Архипова, Т.М. Воителева, А.Д. Дейкина и др.; Под ред. Р.Б. Сабаткоева. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 230 с.

118. Теория и практика сочинений разных жанров / под ред. Т.А. Ладыженской и Т.С. Зепаловой. - М.: Просвещение, 1990. - 271 с.

119. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. 2-е изд., дораб. — М.: МГУ, 2004. — 352 с.

120. Торндайк Э.Л. Принципы обучения, основанные на психологии / Э.Торндайк. Психология как наука о поведении / Дж. Б. Уотсон. – Москва; Назрань: АСТ, 1998. – 701 с.

121. Тростенцова Л.А. Обучение русскому языку в школе как целенаправленный процесс (морфологический аспект): монография. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.

122. Труды научного семинара «Философия-образование-общество». Т. IV, 2007.

123. Успенский Б.А. Семиотика искусства / Б.А. Успенский. – М.: Языки русской культуры, 1995. – 357 с.

124. Ходякова Л.А. Методика овладения аналитико-синтетическими умениями в контексте культуры на уроках русского языка и во внеурочной деятельности: монография / Л.А. Ходякова. – Москва: МПГУ, 2020. – 214 с.

125. Ходякова Л.А. Методика речевого развития творческой личности школьника в контексте культуры: теория и практика / Л.А. Ходякова. – М.: МПГУ, 2018. – 188 с.

126. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Воспитание ученика в обучении: учебно-методическое пособие. – М.: Изд-во «Эйдос», 2016. – 280 с.

127. Фенина С. Беседы о русских художниках / С. Фенина. – М.: Рус. яз., 1990. – 210 с.

128. Шаповалова И.А. Слово учителя: учебно-методическое пособие / И.А. Шаповалова. — Черкесск, 2008. — 190 с.

129. Щерба Л.В. Преподавание языков в школе: общие вопросы методики: учеб. пособие для студентов филол. фак. / Л.В. Щерба. — М.: Академия, 2002. — 155 с.

130. Экба Н.Б. Взаимовлияние языков и развитие двуязычия в национальной школе – Санкт-Петербург: Просвещение, 1993. – 222 с.

131. Экба Н.Б. Лингвистические основы изучения лексики и словообразования русского языка в школах народов абхазо-адыгской группы [Текст] / Н.Б. Экба. – Черкесск: Ставроп. кн. изд-во. Карачаево-Черкес. отд-ние, 1975. – 139 с.

132. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. — М.: Педагогика, 1989. — 554 с.

133. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.

134. Язык как средство трансляции культуры – М.: Наука, 2000. – 311 с.

135. Яковлев Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Москва: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

136. Языковая личность: Лингвистика. Лингвокультурология. Лингводидактика: Материалы Всероссийской научно-методической конференции с международным участием «Лингвистические и лингвокультурологические основы формирования языковой личности в условиях многоязычия» / отв. Саяхова Л.Г. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2011. – 548 с.

137. Александрова О.Б., Моисейкин Д.А., Косарьков Е.А. Интеграция теории и практики как форма инновационного обучения // Проблемы современного педагогического образования. № 71-1. 2021. – С.8-10.

138. Амиржанова А.Ш., Ивахнова Л.А. Анализ и интерпретация произведений искусства в подготовке студентов педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. № 4. 2018. – С.46

139. Анкваб М.Ф. Особенности педагогических условий становление педагога, владеющего инновационными технологиями : Материалы Всероссийской научной конференции студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых // Профессиональная карьера и имидж современного специалиста. – Ставрополь, 2008. – С. 10-14

140. Ануа Р.Г. Воспитание здоровой личности как актуальная задача профессионального педагогического образования // Труды научного семинара «Философия-образование-общество». Т. IV, 2007.

141. Арапов М.В. Образование по-русски: иллюзия и реальность // «Энергия» 2002, №9, с. 60-64

142. Арапова Г.У. Концепт, понятие и значение слова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. № 1-4. С. 591-593.

143. Архипова Е.В. Системный подход к обучению языку и методическая система речевого развития школьников / Е.В. Архипова // Русский язык в школе. - 2005. - № 4. - С. 3-11.

144. Бабкина М.В. О взаимосвязи различных видов речевой деятельности учащихся на уроках русского языка / М.В. Бабкина // Русский язык в школе. - 2004. - № 4. - С. 3-6.

145. Белова Н.А. Языковая личность как цель и результат работы учителя-словесника / Н.А. Белова // Культуроведческий подход: его реализация в школьном и вузовском курсах русского языка. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения академика А.В. Текучева (11-12 марта 2003 г.) / сост. и науч. ред. проф. А.Д. Дейкина, проф. Л.А. Ходякова. - М.: МШУ, 2003. - С. 109-112.

146. Бения Л.Г. О некоторых недостатках традиционной работы над сочинениями и путях их преодоления // Сухум: Ашколи апстазаареи, 2000. №4. – С. 46-49

147. Бения Л.Г. Роль познавательного интереса как показатель качества обучения русскому языку // Теория и практика современной науки. 2017. № 4 (22). С. 122-129.

148. Блаженкова Ю.П. Современные интерактивные технологии в культурно-просветительской деятельности художественного музея (на примере Приморской государственной картинной галереи) // Искусство Евразии, № 3 (18), 2020. – С. 121-130.

149. Богданова Е.С. Антропоцентризм художественного текста как лингводидактическая категория. Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка: коллективная монография. Москва: Издательство «Спутник +», 2017. – С. 23-30.

150. Быстрова Е.А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка / Е.А. Быстрова // Рус. яз. в шк. 1996. — № 1. — С. 3-8.

151. Вагнер Л.А. Айвазовский и русское искусство / Л.А. Вагнер // Юный художник. -1989. - № 6. - С. 7-12.

152. Валуйская О.Р. Интерпретативность как потенциальное свойство текста // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2, Языкозн. 2012. № 2 (16). – С. 210-215

153. Викторов А.Ш. Визуальная культура современного общества: Материалы III Международной научно-практической конференции университетов «Университеты и общество. Сотрудничество и развитие университетов в XXI веке». – М.: Изд-во Московского ун-та, 2011. – С. 578-584.

154. Виноградов В.В. Русская речь, ее изучение и вопросы речевой культуры / В.В. Виноградов // Вопр. языкознания. 1961. — № 4. — С. 3-19.

155. Воителева Т.М. Культуроведческий подход к обучению русскому языку как способ формирования ценностных ориентаций школьников // Рема. 2014. № 3. – С. 98-103.

156. Воителева Т.М., Марченко О.М. Использование текста как укрупненной дидактической единицы (УДЕ) в обучении русскому языку. // Вестник образования – № 3, 2017 – с. 67-80.

157. Габова М.В. Визуальная культура современного общества (опыт типологии) // Человек. Культура. Образование. 2017. № 2 (24). – С. 30-40.

158. Гальперин П.Я. О формировании чувственных образов и понятий / П.Я. Гальперин // Материалы совещания по психологии. – М., 1967. – С. 417-424.

159. Гварамия А.А. Алгебраический подход к понятию «знание»: сб. статей // Сборник научных трудов. – Москва: Абхазский государственный университет; МАКС Пресс, 2019. – С. 5-9.

160. Геро И.К. Значение интегрированных уроков на основе художественного текста, произведений живописи и музыки для развития речи учащихся // Проблемы современного образования. 2013. №1. – С. 73-83.

161. Гусева Л.Н. Опыт визуального восприятия и чтения произведений искусства // Библиотечное дело. № 4. 2006. – С. 34-37

162. Даутия Ф.В. Интерпретация оценочных предикатов типа «хороший» и «плохой» // Тезисы докладов на научной сессии профессорско-преподавательского состава (Посвященный 20-летию образования университета). – Сухум, 1999. – С. 125-126.

163. Дейкина А.Д. Коммуникативно-когнитивное содержание обучения русскому языку: проблема соотношения // Актуальные вопросы методики преподавания русского языка и русского языка как иностранного: Коллективная монография. – М.: Издательство «Спутник+», 2016. – С. 19-26

164. Демьянков В.З. Интерпретация // Краткий словарь когнитивных терминов / Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. / Под общей ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. – С. 31-33.

165. Добротина И.Н. Информационное пространство современного учебника русского языка // Русский язык в школе. №3. 2013. – С.12-16.

166. Еремеева А.П. Расширение культуроведческой компетенции учащихся в процессе обучения речевой деятельности / А.П. Еремеева // Формирование культуроведческой компетенции учащихся при обучении русскому языку: кол. моногр. / А.Д. Дейкина, А.П. Еремеева, Л.А. Ходякова. - М.: Прометей, 2005. - 136 с. - С. 28-45. Жегалова, С.К. Сирин и Алконост / С.К. Жегалова // Юный художник. - 1988. - № 10. - С. 22-25.

167. Жвания С.Ю. Актуальные проблемы обучения русскому языку как неродному // Филологическое образование в период детства. № 26. 2019. – С. 72-79

168. Жвания С.Ю. Использование технологии педагогических мастерских на уроках литературного чтения в начальной школе // Современное начальное образование: вуз-школа: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. Участием (24-25 мая 2012г.) – М.: МПГУ, 2012. – С. 72-80.

169. Жвания С.Ю. Профессиональная готовность учителей начальной абхазской школы к внедрению инноваций на уроках русского языка и литературного чтения // Русский язык в дагестанской школе, № 1, 2014. – С. 28-32.

170. Жуковский В.И., Тарасова М.В. Образовательные возможности художественной культуры // Искусство и образование. – 2011. №6. – С. 38-48.

171. Забровский А.П., Ткач Т.Г. Методическая стратегия и тактика разработки учебного пособия «Межкультурная коммуникация и культура речи : сб. материалов XIX Международной научно-практической конференции (Москва, 19 апреля 2018 г.) // Русское культурное пространство: коммуникативные аспекты. – Москва: МАКС Пресс, 2019. – С. 230-235.

172. Загаштоков А.Х. Вопросы сопоставительного описания языков в лингводидактических целях // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2007. № 3. – С. 205-209.

173. Зайцев Г.К., Белолюбская Е.И., Брадик Галина М., Ануа Р. Г. Ваколюк О.П. Школе требуется здоровая личность // Знание. Понимание. Умение. 2008. № 2. – С. 65-74.

174. Иванова С.П. Полисубъектное взаимодействие в социально-педагогической среде как фактор развития профессоинально-личностной компетентности учителя // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки, №3, 2013. – С. 161-170.

175. Ионова С.В. Лингвистика эмоций – наука будущего // Известия ВГПУ. №1 (134). 2019. – С.124-131.

176. Ипполитова Л.В., Ковалев К.Э. Русский язык в Республике Абхазия: языковая ситуация глазами учителей-русистов. - // Вестник Московского государственного лингвистического университета, 2012.

177. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке // Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – С. 166-205.

178. Кабардов М.К. Коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические способности // Способности и склонности . – М., 1989. – С 103-128.

179. Касландзия А. М., Саакян Р. С. Свобода выбора языка обучения как ресурс развития образования многонациональной Республики Абхазия // Этнос и культура в эпоху глобализации: Сборник материалов III Международной научной очно-заочной конференции, 27-28 июня 2019 г. – Краснодар: Изд. КубГТУ, 2019. – С. 219-225.

180. Касландзия А. М., Саакян Р. С. Использование произведений художников России и Абхазии в системе развития русской речи учащихся многонациональной школы Абхазии // Журнал педагогических исследований [Сетевой научный журнал]. – 2019, Т. 4, № 2. – С. 53-57.

181. Каюн Н.В. Русский язык в контексте языковой ситуации и языковой политики Республики Абхазия // Языковой суверенитет в контексте политической субъективности самоопределяющихся государств – Тирасполь, 2010. – С. 107-114.

182. Козлова Л.Ю., Аппоева М.Р. Речевая культура будущего филолога в поликультурном пространстве // Языки и литература в поликультурном пространстве России: современное состояние и перспективы развития . – Карачаевс, 2018. – С.137-143.

183. Колесников В.А. Философия образования в диалоге цивилизации: сб. трудов конференции //Диалог цивилизаций и посткризисный мир. Международная конференция РУДН. 25-27 ноября 2010. – М.: РУДН. 2010

184. Коротеева Е.И. Педагогические условия раскрытия творческого потенциала учащихся на уроках эстетического цикла // Педагогика искусства. № 3. 2012. – С. 49-73

185. Крылова О.Ю. Влияние произведений искусства на развитие речевого творчества учащихся // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2006. № 3. – С. 78-81.

186. Крышталева М.К. Визуальный опыт человека в современной культуре // Общество. Среда. Развитие. 2014. № 2 (31). – С. 165-168

187. Ладария А.Д. К проблеме двуязычия в абхазских школах (учебно-методические рекомендации) // Сухум: Ашколи апстаазареи, № 2. 2008.

188. Левин Г.Д. Диалог как форма коммуникации // Философия науки и техники. 2012. № 1. – С. 228-239.

189. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка / Д.С. Лихачев // Изв. РАН, Сер. лит. и яз. - 1993. - Т. 52. - № 1. - С. 3-9.

190. Макусеева Т.Г. Организационные подходы к обучению: полипарадигмальный подход // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. № 1. 2013. – С. 106-112.

191. Манукян И.Ю. Когнитивно-коммуникативный подход к обучению в процессе формирования межкультурной компетенции // Инновационная наука. 2017. №10. – С. 72-76.

192. Маргания Л.Б. К задачам языкового развития: об аспектах и опыте изучения языковой ситуации // Сборник научных трудов АГУ. – Сухум: Алашара, 1999. – С. 232-238.

193. Маргания Л.Б. К истокам творческого билингвизма Абхазии (от литературно-критического к лингвистическим аспектам) // Кавказ: История, культура, традиции, языки. По материалам Международной научной конференции, посвященной 75-летию АБИГИ им. Д.И. Гулиа АНА 28-31 мая 2001 года. – Сухум: «Дом печати», 2004. – 561-574 с.

194. Мельникова Е.Л., Кузнечевская Л.Н. Технология проблемного диалога на уроках русского языка // Русский язык в школе. 2016. № 3. – С. 3-7.

195. Мишатина Н.Л. Работа с эмоциональными концептами в системе развития речи / Н.Л. Мишатина // Культуроведческий подход: его реализация в школьном и вузовском курсах русского языка. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения академика А.В. Текучева (11-12 марта 2003 г.) / сост. и науч. ред. проф. А.Д. Дейкина, проф. ЛА. Ходякова. - М.: МИГУ, 2003. - 314 с. - С. 40-45.

196. Молчан Э.М., Гончарова А.А. Диалогическое взаимодействие субъектов: ценностный аспект // Ценности и смыслы. № 2. 2016. – С. 31-35.

197. Наер В.Л. Единицы языковой коммуникации и коммуникативные потенции языковых единиц / В.Л. Наер // Сб. науч. тр. Моск. ин-та ин. яз. им. М. Тореза. Вып. 312. Коммуникативные единицы языка и принципы их описания. – С. 6-24.

198. Напалкова М.Г. Визуальная репрезентация: семиотические и философские аспекты культуры / М.Г. Напалкова. –Текст : непосредственный // Молодой ученый. 2018. № 22 (208). – С. 482-483.

199. Невская П.В. Интерпретация произведений живописи // «Культурная жизнь Юга России». № 3 (28). 2008. – С. 28-29.

200. Новикова Т.Ф. Культурологический подход к преподаванию русского языка: от теории к практике / Т.Ф. Новикова // Рус. яз. в шк. 2006. — № 3. — С. 12-16.

201. Овчаренко В.А., Репина И.А. Технология развития критического мышления // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2014. №27. – С. 47-51.

202. Пакалина Е.Н. Психолого-педагогическая поддержка и сопровождение как условие предупреждения отчуждения от

образовательного процесса в детском, подростковом и юношеском возрастах // Эксперимент и инновации в школе. № 1. 2011. – С. 68-75

203. Петров А. Основные концепты компетентностного подхода как методической категории // Alma mater: Вестник высшей школы. 2005. №2. С. 54-60.

204. Попова С.И. Технология регулирования эмоциональных состояний учащегося // Российский психологический журнал. № 15 (1), 2018. – С. 187-204.

205. Разумовская М.М. Взаимосвязь языкового и речевого развития учащихся как методическая проблема / М.М. Разумовская // Научно-методическое обеспечение процесса обучения русскому языку в школе и вузе. Материалы международной научно-практической конференции (15-16 марта 2001 г.). - М.: МИГУ, 2001. - 230 с.

206. Саакян Р. С. Текст как средство познания языка и речевой деятельности // Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка: Коллективная монография. – М.: Издательство «Спутник +», 2017. – С. 260-266

207. Саакян Р. С. Работа над изложением как этап подготовки учащихся к сочинению по картине // Социально-гуманитарные знания №12 – 2017, с. 353 – 359

208. Саакян Р. С. О развитии системы обучения русскому языку и русской речи в школах Абхазии // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Социокультурное развитие молодежи как фактор формирования социальной сплоченности гражданского общества» 7 ноября 2017 / Под ред. Т.К. Ростовской, И.А. Шаповаловой — М.: ПЕРСПЕКТИВА — С. 216-221.

209. Саакян Р. С. Русский язык в поликультурном пространстве Абхазии: диалог культур народов многонационального государства // Русское культурное пространство: коммуникативные аспекты: сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции (Москва, 19 апреля 2018г.) / Сост. А. П. Забровский; отв. ред. Е. Н. Ковтун. – Москва: МАКС Пресс, 2019. – С. 66-70

210. Саакян Р. С., Касландзия А.М. Развитие русской речи учащихся многонациональных школ Абхазии (подготовка сочинения по картине) // Русское культурное пространство: язык – ментальность – понимание: сборник материалов XX Международной научно-практической конференции (Москва, 18-19 апреля 2019г.) / Сост. А. П. Забровский; отв. ред. Е. Н. Ковтун. – Москва: МАКС Пресс, 2020. – С. 281-285

211. Саакян Р. С. Русский язык как язык межнационального общения в поликультурном пространстве Абхазии // Сборник статей международной

конференции «Государство де-факто на постсоветском пространстве: пути и перспективы развития». – Степанакерт: Дизак плюс, 2018. – С. 308-313

212. Саакян Р.С. Развитие творческой деятельности учащихся школ Абхазии на уроках русского языка // Мир науки, культуры, образования (международный научный журнал). № 3 (82). 2020. – С. 225-227

213. Саакян Р.С. Произведения художников России и Абхазии в системе обучения русскому языку учащихся школ Абхазии: опыт и проблемы // Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания (XVI Кирилло-Мифодиевские чтения). – Карачаевс: Изд-во КЧГУ, 2020. – С.130-136.

214. Саакян Р.С. Научный подход к развитию русской речи учащихся школ Абхазии // Scientific achievements of the third millennium. Collection of scientific papers, on materials of the XIII international scientific-practical conference 25.03.2021, Part 2. Pub. SPC “LJournal” . – New York. 2020. – С. 33-38.

215. Саакян Р.С. Эмоционально-оценочная лексика на уроках русского языка в школах Абхазии // Журнал педагогических исследований [Сетевой научный журнал]. Т. 6, № 3. 2021. – С. 26-32.

216. Саакян Р.С. Лингводидактический аспект развития русской речи учащихся средствами произведений живописи // General question of world science. Collection of scientific papers, on materials of the XIII international scientific-practical conference 31.07.2021, Ed. SIC “Science Russia”. Общие вопросы мировой науки. Сборник научных трудов, по материалам международной научно-практической конференции. 31.07.2021. Изд. «Наука России». – Amsterdam, 2020. – С. 60-64.

217. Саакян Р.С. Дидактический ресурс психолого-педагогической поддержки развития русской речи школьников средствами произведений живописи. Didactic resource of psychological and pedagogical support for the development of Russian speech of schoolchildren by means of paintings // Proceedings of the International Conference “Process Management and Scientific Developments” [Birmingham, United Kingdom, October 13, 2021]. Part 2. – С. 65-70.

218. Седых А.П. Природа эмоций и их классификация в гуманитарных науках и языкознании // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. 2012. №6 (125). Выпуск 13.

219. Смыр Н.Х. Языковая политика в Абхазии // Языковой суверенитет в контексте политической субъективности самоопределяющихся государств – Тирасполь, 2010. – С. 87-93.

220. Старченко Г.Н. Функционально-коммуникативный аспект в работе над художественным текстом при обучении русскому языку // Национальная ассоциация ученых. № 7-1 (12). 2015. – С. 70-73.

221. Стеблецова Е.П. К проблеме обучению чтению на русском языке в условиях многоязычия // Сухум: Ашколи апстазаареи, 1991. - №3. – С.89-96.

222. Стеблецова Е.П. Лексические средства отрицания // Труды АГУ – Сухум: АГУ, 2004. – Ч. 2. – С. 306-310.

223. Стеблецова Е.П. Новые аспекты в методике обучения русскому языку в Абхазии // Языковой суверенитет в контексте политической субъективности самоопределяющихся государств – Тирасполь, 2010. – С. 118-124.

224. Супронова А.Н. Коммуникативные технологии в обучении русскому языку как иностранному в аспекте военной дидактики // Современные наукоемкие технологии. – 2021. № 12 (часть 2). – С. 303-309.

225. Тарба И.Д. Модели глобализации и национальный менталитет: Сб. материалов III Международной научной очно-заочной конференции, 27-28 июня 2019 г. // Этнос и культура в эпоху глобализации. – Краснодар: Изд. КубГТУ, 2019. – С. 497-505.

226. Текучева И.В. О содержании базисных категорий методики преподавания русского языка // Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка: Коллективная монография. – М.: Издательство «Спутник+», 2017. – С. 76-85.

227. Третьяк Г.В., Тюрдеева А.И. Когнитивно-коммуникативный подход в обучении иностранным языкам // Сахаровское чтение 2020 года: экологические проблемы XXI века: материалы 20-й международной научной конференции – Минск: ИВЦ Минфина, 2020. – С. 207-210.

228. Трифонова М.А. Аксиологический подход в технологическом образовании школьников: сб. научных статей. Под ред. проф. Ю.Г. Голуба // Образование в современном мире. – М.: Изд-во Саратовского ун-та, 2018. – С. 340-347.

229. Узденова З.К. Влияние форм общения на формирование языковой личности студента-билингва // Современные проблемы науки и образования. № 1-1. 2015. – С. 1226.

230. Узденова З.К. О коннотативных признаках языковых единиц в полилингвальном аспекте // Современные проблемы науки и образования. № 1-1. 2015. – С. 1212.

231. Уракова Ф.К. Сквозные и опорные понятия, способствующие обучению построению текста // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2007. № 3. – С. 229-237.

232. Уракова Ф.К. Системно-функциональный подход в работе над развитием русской связной речи учащихся национальной школы // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2009. № 4. – С. 206-213.

233. Урусова З.Б., Козлова Л.Ю. Развитие речевой культуры студентов в поликультурном пространстве // Проблемы современного педагогического образования. № 55-10. 2017. – С. 79-86.

234. Федоров-Давыдов, А.А. О картинах Левитана / А.А. Федоров Давыдов // Юный художник. - 1995. - № 5. - С. 13-18.

235. Фирсова А.Е. Сущностные характеристики антропологического подхода в педагогике // Известие ВГПУ, 2012. №7. – С. 15-18.

236. Фирсова А.Е. Положение антропологического подхода в современном методологическом знании / А.Е. Фирсова // Молодой ученый. №3 (50). 2013. – С. 504-508.

237. Фоменко В.Т., Абакумова И.В., Тельнова О.В. Развивающая модель содержания обучения в общем образовании // Российский психологический журнал. № 4. 2013. – С. 7-14.

238. Фроловская М.Н. Детерминация педагогической деятельности профессиональным образом мира педагога // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. 2010. № 5. – С. 83-93.

239. Хакунова Ф.П., Козловская М.А. Педагогические условия развития художественного восприятия на уроках изобразительного искусства // Вестник Адыгейского государственного университета. №2, 2012. – С.78-89.

240. Ходякова Л.А. Искусствоведческий текст как образец при подготовке к описанию картины / Л.А. Ходякова // Русский язык в школе. - 1991. - № 6. - С. 15-21.

241. Ходякова Л.А. Культурологический подход как базисная категория методики преподавания русского языка (развития речи) // Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка: Коллективная монография. – М.: Издательство «Спутник+», 2017. – С. 85-92.

242. Ходякова Л.А. Принцип соизучения языка и культуры в курсе методики преподавания русского языка / Л.А. Ходякова // Актуальные проблемы методики преподавания русского языка на современном этапе развития российского среднего и высшего образования. - М.: МПГУ, 2004. - 451 с. - С. 57-66.

243. Цветков А.А., Чулюкова С.А., Свищева В.С. Инновационные формы и методы обучения магистрантов по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление» - новые пути развития вузовского образования // Фундаментальные исследования. – 2014. №9 (часть2) – С. 433-439.

244. Шалдуга Н.В. Отбор художественных текстов для обучения русскому языку в 5 классе абхазской школы // Сухум: Ашколи апстазаареи, 2011. - №1. – С. 87-93.

245. Шаповалова И.А. Основные векторы развития русского языка в современном мире // Вопросы национальных и федеративных отношений. – 2015. – №4(31). – С. 77–88.

246. Шаповалова И.А. Научно-исследовательская деятельность субъектов образовательного процесса как условие развития художественного вуза // Журнал педагогических исследований, 2020, т. 5, №1. – С. 3-7.

247. Шаповалова И.А. Произведения художественной литературы и живописи как ресурс гуманизации образовательной среды учреждений профессионального художественного образования // Традиционное прикладное искусство и образование (электронный журнал). - №3. 2017.

248. Шхапацева М.Х. Компетентностный подход к лингвометодической подготовке будущего педагога // Вестник АГУ Выпуск 4 (146). 2014. – С. 96-101.

249. Экман П. Психология эмоций. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. - 336 с.

250. Эльконин Б.Д., Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Подростковый этап школьного образования в системе Эльконина – Давыдова // Вопросы образования. №3. 2004. – С. 118-142.

251. Адлейба Д.Я. Поэтико-композиционная и стилевая система сказки в комплексном освещении: Экспериментальное исследование на абхазском материале: автореф. дис. докт. филол. наук / Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького РАН. – Москва, 2000. – 43 с.

252. Кутелия Л.Т. Обучение рисованию абхазского орнамента на уроках изобразительного искусства в школе: автореф. дис. канд. пед. наук / Л.Т. Кутелия – Сухум, 2011. – 21 с.

253. Бения Л.Г. Обучение письму как виду речевой деятельности в начальной абхазской школе: автореф. дис. канд. пед. наук / Л.Г. Бения. – М.: 1990. – 17 с.

254. Березина Л.Н. Обучение школьников интерпретации текста в процессе работы над сочинением по русскому языку: автореф. дис. канд. филол. наук / Л.Н. Березина. – Саранск, 2014. – 21 с.

255. Геро И.К. Активизация речевой деятельности учащихся на уроках русского языка средствами живописи и музыки: дис. канд. пед. наук / И.К. Геро. – М., 2017. – 293 с.

256. Добротина И.Н. Информационная переработка текста на уроках русского языка как средство развития коммуникативных умений старшеклассников: дис. канд. пед. наук / И.Н. Добротина. – М., 2016

257. Елясина Е.А. Развитие интерпретационных умений учащихся 7-9 классов при изучении произведений А.С. Грина: автореф. дис. канд. филол. наук / Е.А. Елясина. – М.: 2021. – 26 с.

258. Ладария А.Д. Методическая система работы по развитию русской речи учащихся 5-6 классов абхазской школы: На материале имени существительного: автореф. дис. канд. пед. наук / А.Д. Ладария. – Махачкала, 2000. – 20 с.

259. Николаева М.В. Совершенствование интерпретационной деятельности студентов в процессе чтения художественного текста: автореф. дис. канд. филол. наук / М.В. Николаева. – М., 2008. – 16 с.

260. Сковин Е.В. Педагогические условия интенсификации внеурочной учебно-познавательной деятельности учащихся школ продленного дня: дис. канд. пед. наук. – Тула, 1987. – 187 с.

261. Царгуш Ш.К. Развитие абхазской народной педагогики: автореф. дис. док. пед. наук / Ш.К. Царгуш. – Сухум, 2009. – 55 с.

262. Шалдуга Н.В. Педагогические условия использования текстов художественной литературы на уроках русского языка в 5-х классах абхазских школ: автореф. канд. пед. наук / Н.В. Шалдуга. – Сухум, 2011. – 23 с.

263. Закон Республики Абхазия «О Государственном языке Республики Абхазия». – г. Сухум, 29 ноября 2007 года, № 1892-с-IV (http://presidentofabkhazia.org/upload/iblock/bf5/O-Gosudarstvennom-yazyke-Respubliki-Abkhaziya.pdf)

264. Конституция Республики Абхазия. – Сухум, 1994. – С. 24.

265. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий : (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2010. – 446 с.

266. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов: ок. 7000 терминов / О.С. Ахманова. — М.: Сов. энциклопедия, 1966. – 607 с.

267. Горбачевич К.С. Словарь эпитетов литературного языка. – СПб.: «Норинт», 2002. – 224 с.

268. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. / В. Даль. – М.: ТЕРРА, 1995

269. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т.Ф. Ефремова. – М.: Рус. яз., 2000. – 1084 с.

270. Культура и культурология: Словарь / Сост. и ред. А.И. Кравченко. – М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 928 с. – («Summa»).

271. Саяхова Л.Г. Тематический словарь русского языка: около 25000 слов / под ред. В.В. Морковкина. – Москва: Дрофа, 2010. – 556 с.

272. Словарь сочетаемости слов русского языка / под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. – М.: Астрель, 2002. – 811 с.

273. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. - Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ. А.С. Воронин. 2006. (https://social_pedagogy.academic.ru/371)
274. Ожегов С.И. Толковый словарь, русского языка: 80000 слов и фразеол. выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова.- 2-е изд., испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.
275. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Т.А. Ладыженской, А.К. Михальской. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 235 с.
276. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 527 с.
277. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция / Д.Н. Ушаков. – Москва: Дом Славянской кн., 2008. – 959 с.
278. Энциклопедический словарь: В. 86 т. / Изд. Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. – Репр. изд. – СПб.: ПОЛРАДИС, 1993-

279. Борисенко О.А. Межцивилизационный диалог. Диалог культур. // Научный электронный архив. URL: http://econf.rae.ru/article/4864 (дата обращения: 24.07.2022)
280. Газета ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (академия), № 73, ноябрь, 2018 (https://www.itpi-mf.ru/Gaseta/gaz_11_18/files/assets/basic-html/index.html#1)
281. Даркулов К.Н., Адильбекова Ж. Параллельная и цепная связь как показатель связности текста // Материалы VI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум», 2014 [Электронный ресурс] (дата обращения: 16.07.2022).
282. Доронина Н.В. Кавказ в творчестве художников XIX века // Университетские чтения-2015. Ч. 12. Пятигорский государственный университет. [Электронный ресурс] 12.11.2017. (дата обращения: 20.07.2022).
283. Каземирова Е.В., Шатохина И.В. Организация уроков развития речи в курсе русского языка начальной школы // Материалы VIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум», 2016 (дата обращения: 20.07.2022).
284. Сидоренко Е.В. Уровни эмоционального интеллекта, 2015 [Электронный ресурс]
285. Слуцкий В.И. Методика развития на уроках русского языка в средней школе // Русский язык. [Электронный ресурс] 2003. № 09 (297). (дата обращения: 20.07.2022).
286. Хуторской А.В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные

образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской. Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm. - дата обращения: 12.07.2022.

287. https://vsgallery.art/
288. https://youtu.be/DeqfZ9XbOM8
289. https://www.culture.ru/events/138431/vystavka-khudozhniki-abkhazii
290. http://www.nkg-ra.org/kartiny/115/?sphrase_id=187