

ISSN 2307-1052

ПОВОЛЖСКИЙ | VOLGA REGION
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ | PEDAGOGICAL
ПОИСК | SEARCH

Научный журнал | *Scientific journal*

№ 4 (42)
2022

№ 4 (42)
2022

ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научный журнал

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»

Адрес учредителя

Россия, 432071, г. Ульяновск,
площадь Ленина, 4/5

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-80805 от 09.04.2021)

ISSN 2307-1052

Основан в 2012 году. Выходит 4 раза в год

Журнал распространяется по подписке, в свободную продажу не поступает

Подписной индекс каталога Агентства «Урал-Пресс» -70842

Главный редактор

Лобин А. М., доктор филол. наук

Заместитель главного редактора

Шмакова А. П., кандидат пед. наук

Редакционная группа

Корректор: Лобин А. М.

Переводчик: Николаева О. А.

Компьютерная верстка: Сибяева В. Р.

Адрес редакции

Россия, 432071, г. Ульяновск,

площадь Ленина, 4/5, 316

Тел.: 8(8422) 44-30-69; pedpoisk@mail.ru

Адрес типографии

Россия, 432071, г. Ульяновск,

б-р Пластова, д. 13, корп. 2

Тел./факс: (8422) 44-05-32

Подписано в печать: 30.12.22

День выхода номера в свет: 15.01.23

Формат 70×100/16

Усл. печ. л. 8,9

Тираж 500 экз.

Заказ № 349

Редакционный совет

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии образования ФГБОУ «Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского», главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Саратов, Россия.

Асмолов Александр Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, советник Ректора РАНХиГС, директор Президентской Академии по гуманитарной политике РАНХиГС «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, Россия.

Захлебный Анатолий Никифорович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Председатель Научного совета по проблемам экологического образования при Президиуме РАО, Академик РЭА, г. Москва, Россия.

Иванова Наталья Кирилловна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков и лингвистики ФГБОУ ВО «Ивановский государственный химико-технологический университет», г. Иваново, Россия.

Ковтун Елена Николаевна, доктор филологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института славяноведения РАН, г. Москва, Россия.

Слободчиков Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, Россия.

Цирульников Анатолий Маркович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, руководитель поисковых исследований ФИРО РАНХиГС «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, Россия.

Редакционная коллегия

Алтабаева Елена Владимировна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

Артамонов Владимир Николаевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Дубровская Татьяна Викторовна, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой "Английский язык", ФГБОУ ВО "Пензенский государственный университет", г. Пенза, Россия.

Иванова Нели, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дидактики, «Софийский университет им. Св. Климента Охридского», г. София, Болгария.

Липатова Антонина Петровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО "УлГПУ им. И.Н. Ульянова", г. Ульяновск, Россия

Лобин Александр Михайлович, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО "УлГПУ им. И.Н. Ульянова", г. Ульяновск, Россия

Мальцева Анжела Петровна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и культурологии, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Мануйлов Юрий Степанович, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра научных инвестиций в воспитание средой, президент Ассоциации школ средового подхода и исследователей среды, заведующий научно-исследовательским центром современной педагогики НГПУ им. К. Минина, г. Нижний Новгород, Россия.

Матлин Михаил Гершенович, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Парфенова Лариса Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой адаптивной физической культуры и безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», г. Казань, Россия

Пейсахович Григорий Ефимович, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ, генеральный директор ГАОУ Республики Марий Эл «Лицей Бауманский», г. Йошкар-Ола, Россия.

Поляков Сергей Данилович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Серешова Катарина, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода «Университета экономики», г. Братислава, Словакия.

Тимошина Ирина Назимовна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Шаповалова Татьяна Егоровна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой современного русского языка имени профессора П.А. Леканта в ГОУ ВО «Московский государственный областной университет», г. Москва, Россия.

Шафранская Элеонора Федоровна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русской литературы, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Россия.

Шевечкова Моника, магистр, кандидат филологических наук, заведующий отделом Лингвистического центра на факультете естественных наук в Университете им. Масарика, г. Брно, Чехия.

Шмакова Анна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик математического и информационно-технологического образования ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», заместитель главного редактора журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Шубович Марина Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ, ПРИКЛАДНАЯ И СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ЛИНГВИСТИКА

Тихонова А. А. (Россия, г. Ульяновск)

Тихонов А.А.: философские аспекты основных вопросов психолингвистики (к 75-летию со дня рождения) 8

Морозкина Т. В. (Россия, г. Ульяновск), **Прокофьева Е. А.** (Россия, г. Москва)

Вербализация стереотипов в немецкоязычных продвигающих текстах в медийном пространстве 18

Морозкина Т. В., Рид А. Э. (Россия, г. Ульяновск)

Функциональные особенности языкового выражения концепта «друг» в немецкой языковой культуре 24

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Николаев А. В., Гришина С. А., Бурлакова В. А. (Россия, г. Ульяновск)

Теория делимости в олимпиадных задачах. Пути подготовки и систематизация . . . 30

Зарубина В. В., Токмакова Л. П., Ладаева Л. Г. (Россия, г. Ульяновск)

Особенности тьюторского сопровождения проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся: что необходимо знать учителю 40

Николаев А. В., Яхеев М. Н. (Россия, г. Ульяновск)

Алгоритмический подход к решению задач планиметрии: математический триггер . . 46

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бухарова И. С. (Россия, г. Екатеринбург)

Качество образования в вузе: современные аспекты изучения организации образовательной деятельности 53

Гмызина Г. Н., Квасова М. В. (Россия, г. Ульяновск)

Навык критического мышления как фактор успешного выполнения письменной части Кембриджского экзамена 59

Поляков С. Д., Тихонова А. А. (Россия, г. Ульяновск)

Деятельностный подход как способ актуализации интереса студентов педвуза к изучению психологии 66

Фахретдинова М. А., Кубракова О. Н. (Россия, г. Ульяновск)

Проектная деятельность как механизм формирования предпринимательской компетенции обучающихся профессиональных образовательных организаций 75

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА

Тимошина И. Н., Альших Мхд.Висам, Губина В. В. (Россия, г. Ульяновск)

Особенности физического развития и физической подготовленности юных футболистов России и Сирии 81

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА

Лобин А. М., Шейко В. А. (Россия, г. Ульяновск)

Поэтика гротеска в «петербургской повести» «Нос» Н.В. Гоголя 86

КОНФЕРЕНЦИИ И ФОРУМЫ

Шустова Л. П., Зарубина В. В., Данилов С. В. (Россия, г. Ульяновск)

IV Форум молодых педагогов – выпускников педагогического университета «Шаг в профессию – 2022», посвященный 90-летию вуза 93

Данилов С. В., Шустова Л. П., Лукьянова М. И. (Россия, г. Ульяновск)

Всероссийский (с международным участием) форум «Инновационный университет. Инновационный регион. Инновационное образование», посвященный 90-летию вуза 96

Сведения об авторах 100

CONTENTS

THEORETICAL, APPLIED AND COMPARATIVE LINGUISTICS

Tikhonova A. A. (Ulyanovsk, Russia)

Tikhonov A. A.: philosophical Aspects of the Main Issues of Psycholinguistics (to the 75th Anniversary of his Birth) 8

Morozkina T. V. (Ulyanovsk, Russia), **Prokofieva E. A.** (Moscow, Russia)

Verbalization of Stereotypes in German Promotional Texts in the Media Space 18

Morozkina T. V., Rid A. E. (Ulyanovsk, Russia)

Functional Features of the Linguistic Expression of the Concept "Friend" in the German Language Culture 24

THEORY AND METHODS OF TEACHING AT SCHOOL

Nikolaev A. V., Grishina S. A., Burlakova V. A. (Ulyanovsk, Russia)

Divisibility Theory in Olympiad Problems. Ways of Preparation and Systematization . . 30

Zarubina V. V., Tokmakova L. P., Ladaeva L. G. (Ulyanovsk, Russia)

Features of Tutor Support of Project and Educational Research Activities of Students: What a Teacher Needs to Know 40

Nikolaev A. V., Iakheev M. N. (Ulyanovsk, Russia)

Algorithmic Approach to Solving Problems of Planimetry: Mathematical Trigger. 46

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Bukharova I. S. (Yekaterinburg, Russia)

Quality of Education at the University: Modern Aspects of Studying the Organization of Educational Activities 53

Gmyzina G. N., Kvasova M. V. (Ulyanovsk, Russia)

Critical Thinking Skills as a Factor of Successfully Completing the Writing Part of a Cambridge Exam 59

Polyakov S. D., Tikhonova A. A. (Ulyanovsk, Russia)

Activity Approach as a Way to Actualize the Interest of Pedagogical University Students in the Study of Psychology 66

Fakhretdinova M. A., Kubrakova O. N. (Ulyanovsk, Russia)

Projects as a Mechanism for the Formation of Entrepreneurial Competence of Students of Professional Educational Organizations 75

PHYSICAL CULTURE AND PROFESSIONAL PHYSICAL TRAINING

Timoshina I. N., Alshikh Mhd.Visam, Gubina V. V. (Ulyanovsk, Russia)

Features of Physical Development and Physical Fitness of Young Football Players in Russia and Syria 81

RUSSIAN LITERATURE

Lobin A. M., Sheiko V. A. (Ulyanovsk, Russia)

Poetics of the Grotesque in N. V. Gogol's "Petersburg Story" "Nose". 86

CONFERENCES AND FORUMS

Shustova L. P., Zarubina V. V., Danilov S. V. (Ulyanovsk, Russia)

IV Forum of Young Teachers - Graduates of the Pedagogical University "Step into the Profession - 2022", Dedicated to the 90th Anniversary of the University. 93

Danilov S. V., Shustova L. P., Lukyanova M. I. (Ulyanovsk, Russia)

All-Russian (with International Participation) Forum "Innovative University. Innovative region. Innovative education", Dedicated to the 90th Anniversary of the University . . . 96

Our Authors 100

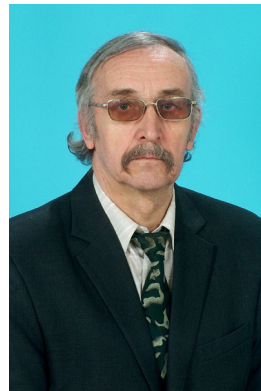
ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ, ПРИКЛАДНАЯ И СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ЛИНГВИСТИКА

УДК 81'1: 159.95
ББК 81в: 88.251.32

Тихонов А. А.: философские аспекты основных вопросов психолингвистики (к 75-летию со дня рождения)

Тихонова Анна Александровна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н.Ульянова, г. Ульяновск, Россия



доктор философских наук,
профессор А. А. Тихонов

Аннотация. В статье рассматривается философский подход к основным вопросам психолингвистики в трудах доктора философских наук, профессора Тихонова А.А. (12.12.1947 – 27.02.2019). Показано, что основная тематика этих работ, часть которых пока содержится в рукописях, не противоречит выводам известных ученых-психологов (Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина и др.) и психолингвистов (А. А. Леонтьева, И. Н. Горелова, К. Ф. Седова и др.), а даже дополняет их оригинальными новаторскими идеями. Еще одна задача статьи состоит в частичном опубликовании пока не изданных рукописных работ ученого. Большой интерес вызывает анализ автором таких понятий, как язык, речь, слово, знаки языка, единица языка, текст с позиций развития исторических типов рациональности. Представляет также интерес отношение автора к поэзии и психопоэтике как психолингвистике поэтического творчества.

Ключевые слова: психолингвистика, язык, знаки языка, слово, речь, дискурс, субъект познания.

Tikhonov A.A.: Philosophical Aspects of the Main Issues of Psycholinguistics (to the 75th Anniversary of his Birth)

Tikhonova Anna A.,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article discusses the philosophical approach to the main issues of psycholinguistics in the works of Doctor of Philosophy, Professor Tikhonov A.A. (12/12/1947 - 02/27/2019). It is shown that the main theme of these works, some of which are still contained in manuscripts, does not contradict the conclusions of well-known psychologists (L.S. Vygotsky, D.B. Elkonin, etc.) and psycholinguists

(A.A. Leontiev, I.N. Gorelov, K.F. Sedov and others), and even supplements them with original innovative ideas. Another objective of the article is to partially publish the scientist's unpublished manuscripts. Of great interest is the author's analysis of such concepts as language, speech, word, language signs, language unit, text from the standpoint of the development of historical types of rationality. Also of interest is the author's attitude to poetry and psychopoetics as the psycholinguistics of poetic creativity.

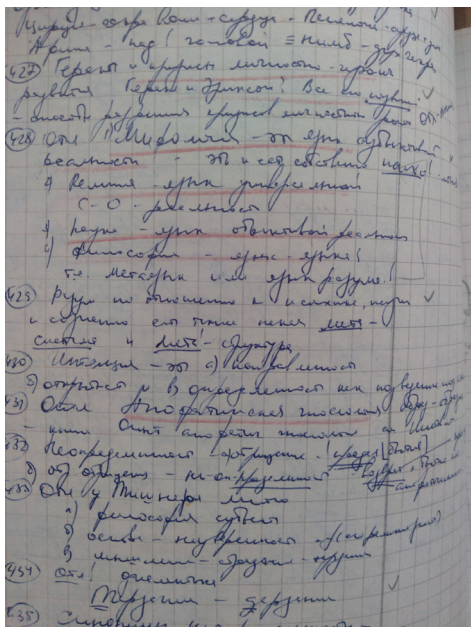
Keywords: psycholinguistics, language, language signs, word, speech, discourse, subject of knowledge.

Тихонов Александр Александрович (12.12.1947 – 27.02.2019), доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии и культурологии УлГПУ им. И.Н.Ульянова (2007-2015), оставил более 140 научных работ, а также эссе, афоризмов и стихотворений, многие из которых еще не опубликованы, по самым различным темам, раскрывающим важнейшие проблемы онтологии и гносеологии, а также рассматривающих с позиции философии разные сферы человеческой деятельности, такие как: культура, техника, религия, мифология, наука и, конечно же, языкознание. Последняя тематика в его работах фактически затрагивает вопросы, ставшие предметом изучения не только философии и филологии, но и психолингвистики, отчасти перекликается с выводами известных ученых-психологов и психолингвистов и дополняет их оригинальными новаторскими идеями.

А.А.Тихонов относился к языку вообще и к русскому языку как особому явлению в частности с глубоким вниманием и уважением. В его эссе и афоризмах можно встретить такие фразы: «язык – говорит. Нужно уметь слушать и слышать» [Тихонов 1999: № 10]; «язык сам по себе – это... своего рода наука, а точнее – протонаука, преодолевающая хаос чувственного восприятия и организующая системы смыслов, значений, ценностей и целей» [Тихонов 2001: № 38]; «язык способен сам по себе порождать смыслы, зачастую... неожиданные и эвристические» [Тихонов 1990-е: №6]; «для меня язык – не просто средство общения и орудие познания, это своего рода постоянный и мудрый собеседник, способный очень многое объяснить, выявить, открыть многие тайные смыслы» [Тихонов 2003: № 37]¹.

С философской точки зрения ученый рассматривает язык как «универсальную семиотическую систему и совокупность специализированных подсистем, ориентированных на преодоление знаковых, фонетических, морфологических, семантических и других видов коммуникативной и познавательной неопределенности» [Тихонов 2014: 58: № 11]. Категория неопределенности широко используется автором, и преодоление ее, в т.ч. с помощью языка, он видит основной задачей субъекта познания, в становлении которого язык также играет особую роль: по его мнению, становление субъекта познания включает усвоение тезаурусов естественного и искусственных языков, а также требует активного овладения правилами их «комбинаторики, синтета, анализа в соотнесенности с объективным и субъективным миром» [Тихонов 2000: 119: № 34]. Автор отмечает особые свойства языка, такие как: избыточность, способность к конструированию новых сочетаний знаков, формированию значений и смыслов, возможность «творить новую смысловую и виртуальную реальность». Эти его качества приводят к тому, что «язык, будучи основным способом... преодоления познавательной неопределенности, сам становится источником новых... форм не-

1. В данной статье представлены фрагменты многих работ А. А. Тихонова, в том числе из неопубликованных ранее эссе, поэтому в ссылках во избежание возможных неточностей дополнительно указывается номер источника в списке литературы – редакция ППП.



определенности: репрезентативных, семантических, концептуальных и т.п.» [Тихонов 2000: 119: № 34]

Не противореча взглядам Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина и других отечественных психологов, сторонников культурно-исторической теории и деятельностиного подхода, А. А. Тихонов подчеркивает орудийную природу языка: «язык как орудие всех орудий – в этом он близок человеческой руке. Но рука – суть материальное... а язык... – духовное, идеальное орудие всех орудий» [Тихонов 2001: №36]. В монографии «Древо познания: философские проблемы когитогенеза» он отмечает, что орудийная «природа» языка показывает особенности его наиболее важных функций:

а) «коммуникативная, состоящая в... технике воздействия на других людей»,

б) когнитивная, проявляющаяся в качестве «особой технологии переработки исходной сенсорно-перцептивной информации в систему осознанных представлений, понятий, теорий и т.п.» [Тихонов 2014: 114: № 11]. Фактически продолжая мысль Л. С. Выготского о знаковом опосредовании высших психических функций, он пишет, что «язык неизбежно связывает внешнее управление человеком через коммуникацию... с внутренним управлением самим человеком содержанием его сознания. Слово как посредник между людьми становится средством влиять на... эмоции, мысли и т.п.» [Тихонов 2004: № 24]. Далее он расширяет список функций языка: «язык не может быть сведен к тривиальным функциям... – к коммуникативной и... функции репрезентации. Языку... присуща эвристическая, творческая роль» [Тихонов 2003: № 35]. Его точка зрения близка к позиции К. Поппера, согласно которой свободная комбинаторика смыслов и образов является «изначальной функцией человеческого языка» [Поппер 1983]. Не ограничиваясь технико-технологическим аспектом рассмотрения языка как орудия, А.А.Тихонов идет дальше в своих метафорах и выводах. Для него язык – «неявная, но довольно развитая и фундаментальная наука... одновременно и наука, и искусство» [Тихонов 1999: № 7], «гигантский духовно-знако-значимый компьютер» [Тихонов 1999: № 20], «особого рода математика... определяющая исходную неопределенность, “квантующая” поток восприятия, рационализирующая вне- и ир-рациональные феномены» [Тихонов 1999: № 19].

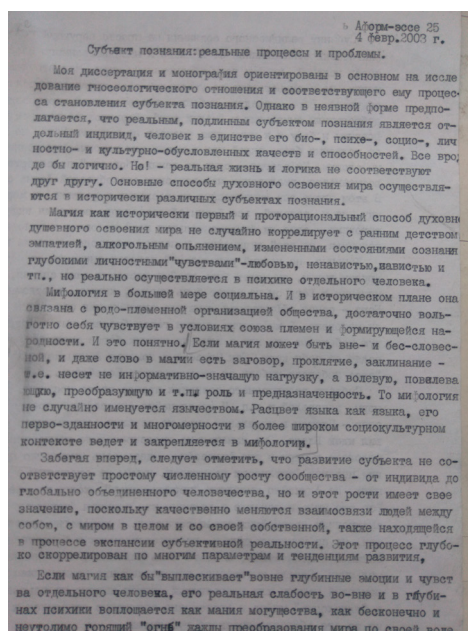
Его точка зрения на язык как явление, имеющее социокультурное происхождение, также соответствует культурно-исторической теории Л. С. Выготского и polemизирует с Н. Хомским: «слово и вообще язык и речь человека не могут быть впрямую выведены из его психической жизни: они привнесены в нашу психику извне от других людей, от общества и культуры». По мнению Н. Хомского, язык на уровне «порождающих грамматик обусловлен врожденными генетическими программами и факторами. А. А. Тихонов же отмечает, что «в своей актуальной форме, т.е. в виде коммуникативной, познавательной, экспрессивной... деятельности – язык есть ре-

зультат научения, т.е. усвоения человеком внешних форм, норм и образцов когнитивной деятельности» [Тихонов 2004: № 24].

К числу самых ярких и смелых идей ученого относится рассмотрение языка как квази-субъектного явления, что выглядит как неожиданная, но эвристичная точка зрения: «существует длительная традиция приписывания языку субъектного статуса бытия», так как язык «обладает относительной самостоятельностью, спонтанностью... способностью к комбинациям и сочетаниям», которые можно рассматривать как «проявление творчества... языка как некоего трансцендентального субъекта» [Тихонов 2000:118: № 34]. Такую позицию он оправдывает тем, что «постоянные разговоры с языком, при всей нелепости... этого занятия, есть необходимая рефлексия человека над смыслами и суждениями, способ... самопознания человека как существа разумного». Продолжая художественно-образный ряд, посвященный языку, автор пишет: «язык – это лестница в небо... В языке нет слов, чтобы описать его могущество. Слова... будучи «плотью» языка, не способны выявить его сущности и таинственности» [Тихонов 2003: № 30].

При всей важности междисциплинарной проблематики сущности языка и его функций, стоит отметить, что такая наука, как психолингвистика, особенно в нашей стране (в частности, Московская психолингвистическая школа, основанная А. А. Леонтьевым, опирающаяся на деятельностный подход Леонтьева-старшего), изучает прежде всего речевую деятельность как особый вид деятельности человека. А. А. Тихонов оставил сравнительно немного рассуждений о речи и речевой деятельности, но при этом можно отметить сходство его позиции с А. А. Леонтьевым в том, что «современная речь – это активное взаимодействие двух субъектов – Личности и Языка. Причем здесь Язык есть ... Я-зык, т.е. специфический духовный способ существования и самореализации особого трансцендентального субъекта». Взаимосвязь языка, речи и личности выражается в понятиях смысла и «смысловой сферы»: «в процессе обычного говорения... наша мысль и речь свободно и непринужденно перемещаются в живом объеме... смысловой сферы, нарушая ежеминутно невидимые границы и барьеры, конвенции и семантические связи» [Тихонов 2000: № 39].

Известно, что в разработку проблемы внутренней речи большой вклад внес Л. С. Выготский, рассматривавший её как особое средство мышления и одновременно результат интериоризации внешней речи. А. А. Тихонов несколько сближает понятия «внутренней речи» и «внутреннего диалога» как своего рода механизма самопознания: внутренняя речь как «автокоммуникация», «общение субъекта с самим собой» рассматривается им как «процессуальный, личностно-психологический способ бытия и становления субъекта познания» [Тихонов 2004: 38-39: № 25]. Здесь же он отмечает, что онтологически внутренняя речь «является



«узлом» связи, средоточием личностно-психологических и логико-гносеологических сторон, т.е. в целом – когнитивным процессом». В отличие от Л. С. Выготского, доказавшего, что внутренняя речь как особый вид речи, используемый для мышления, развивается позже внешней речи в результате интериоризации, А. А. Тихонов рассматривает именно внутреннюю речь как исходный уровень речи, поскольку он играет значительную роль в процессе мышления и познания: «исходный... уровень представляет собою использование языка индивидом – то, что Л. С. Выготский называл внутренней речью. Основная здесь деятельность... репрезентировать сенсорные и перцептивные данные, построить осмысленные суждения, зафиксировать реальность в собственном сознании» [Тихонов 2001: № 36].

В психолингвистике важную роль играет изучение системы языка, и в частности – знаков языка как её составляющих. А. А. Тихонов посвятил этой проблеме много своих рассуждений, выделяя, как мы отмечали выше, преодоление неопределенности как основную функцию языка и его знаков, которые, по мнению автора, вначале «вырабатываются» из материала чувственного восприятия, а затем «б) организуются в фонемы-морфемы-семемы: в) преодолевают неопределенность восприятия уже самих этих знаков, которые несут... нормативный характер и... могут порождать уже новую знаково-перцептивную и... семантическую неопределенность» [Тихонов 2001: № 27].

Продолжая эту мысль, он пишет: «желательно, чтобы сам знак имел достаточную меру определенности, чтобы он мог противостоять росту энтропии», выражаемой в физических помехах и возможных ошибках. Для этого «в качестве знаков используются дискретные формы: четко артикулируемые звуки... все писанные и печатные буквы» [Тихонов 2001: № 36]. «Язык и речь как главнейшие средства... преодоления неопределенности сами требуют высокой степени определенности» [Там же]. Поэтому знаки языка должны обладать некоторой степенью «принудительности» как «однозначности в выражении и восприятии, некой «назойливости» в детерминации психических процессов, а также легкостью в запоминании, произвольном выражении, определенной экономичностью, оптимальностью в использовании» [Тихонов 2001: № 36].

Далее он развивает положения культурно-исторической теории, рассматривая историческую последовательность развития письма: пиктографическое, иероглифическое, вплоть до алфавитического письма: «Образ не просто свертывается в знак... Знак становится изначально чем-то внешним для предмета и образа, а затем – прямо наоборот ...слово, знак становится как бы репрезентацией предмета в сознании, его полномочным представителем». Здесь он приводит мнение русского философа А. Ф. Лосева о том, что «слово становится мифом предмета... носителем тайного могущества и власти человека над предметом... Таким образом знак как внешнее становится сущностью предмета» [Тихонов 2001: № 36].

Автор идет дальше традиционного аналитического подхода к изучению структурных единиц языка, настаивая на правомерности целостного, синтетического подхода: «поиск первичных структур языка – то ли это термины, то ли слова, морфемы... – в принципе неправильный. Это частный научный подход, состоящий в поиске чего-то элементарного, первичного, атомарного в природе, языке, в мысли, в обществе и других объектах». По его мнению, философии и творческому мышлению присущ прежде всего синтез, «главным и исходным шагом к которому является поиск контекстов, нахождение более широких систем и структур» [Тихонов 1998: № 23]. У Л. С. Выготского мы встречаем понятие единицы, которая, в отличие от элемента,

обладает «всеми основными свойствами... присущими целому» [Выготский 1999: 9]. Фактически Л. С. Выготский предвосхитил появление фрактального анализа в современной науке, поскольку под фракталом ныне также понимается самоподобная частица, обладающая всеми свойствами, присущими целому. А. А. Тихонов аналогичным образом пишет о слове как единице языка: «слово как средоточие «всего-в-одном» выступает в качестве еще не фрактала бытия, но его составной частицы. Любой знак и любое слово значат что-то и, тем самым, выступают в качестве мини-порталов, через которые смыслы, образы и мифологемы... перетекают из... “семантического поля” в наше сознание, психику и жизнь» [Тихонов 2000-2002: № 14]. При этом «едва ли не каждое слово в языке способно выполнять... функции рефлексивного осознания языка... соотноситься с языком в целом как капелька воды с океаном или морями» [Тихонов 2001: № 36].

В психолингвистике разрабатывается проблема семантической структуры слова как особого знака языка. У А. А. Тихонова находим следующие метафоры и образы слова: «струны слов издают звуки-смыслы» [Тихонов 1990-е: №8]; «совокупность слов образует ловчие сети для улавливания смысла, значения, теории», а также «отдельных человеческих... сознаний, мышлений и т.п.» [Тихонов 2004: № 12]; «слово и понятие как двуединая сущность начинают ... действовать как маленький компьютер или «смысловой организм», продуцирующий новую информацию...» [Тихонов 2001: №36]; «слова в чем-то духовно-виртуальном могущественнее всего мира с его необходимыми и всеобщими законами» [Тихонов 2004: № 29]. *О роли слова*, изобретение которого дало человеку «реальную власть над образами и представлениями» в когнитивной деятельности: «слово как орудие и смысл, как конвенциональный знак, как упорядочивающий Логос действительно “освобождает сознание”... от ограниченности перцептивного восприятия» [Тихонов 2000-2002: № 15]. Рассматривая развитие слова в исторических типах рациональности, он отмечает: «в контексте магического отношения, слово – это орудие колдовства, заговоров, волшбы. В религиозном отношении... – связь с Богом, разновидность молитвы... В научном познании слово – лишь орудие, инструмент познания... В искусстве как выражении жизни – слово есть особый живой организм», называемый автором «живой слово-образ», «смысло-образ» [Тихонов 2005: № 21].

Продолжая разграничение значения и смысла слова, начатое Л. С. Выготским, он пишет, что традиционный способ определения любого понятия состоит в том, чтобы «вскрыть его ризому», «вырыть его исторические корни, обнажить... метафорические основы и выявить его метафизические перспективы и горизонты. Смысл, в отличие от значения, – фигура объемная, многомерная... живая, динамическая, развивающаяся» [Тихонов 2000: № 22]; «значение – объективно. Смысл – субъективен, это отношение знака и сознания или мышления к миру и знаку как части мира, репрезентирующей нечто большее, чем сам знак». Он считает, что смысл, как субъективная реальность, более значим для личности, чем объективное значение: «в смысле сконцентрированы и онтологические, бытийные стороны, и аксиологические, ценностные аспекты, и гносеологические сущности, и праксеологическое долженствование... Если есть “философский квадрат”, то смысл – это “философский крест”... синтезирующий воедино все грани и основные аспекты человеческого бытия» [Тихонов 1999: № 13]. Говоря о взаимосвязи языка и мышления, выражаемой в понятии «смысл», он образно рассуждает: «смысл – это то, что мы снимаем с мысли, с самого процесса мышления»: здесь «сам язык нам истолковывает», что смысл – это «некое почти гегелевское сня-

тие мысли, преодоление ее процессуальности-текучести и обретение устойчивости, определенности» [Тихонов 2000: 119: № 34].

Одной из интереснейших проблем современной психолингвистики является психолингвистическая характеристика текста. Такие авторы, как И. Н. Горелов, К. Ф. Седов и др., используют для объяснения этой темы понятие «дискурс» как «речевое произведение в многообразии его когнитивных (познавательных) и коммуникативных функций», которое «находит выражение в многообразии проявлений речевой деятельности и речевого поведения человека» [Горелов, Седов 2004: 43]. В продолжение этого определения находим у А. А. Тихонова: «понятие “дискурс”... выявляет особую реальность, состоящую в... продуцировании человеком совокупности текстов, высказываний, мыслей» как «потока сознания, идей и речи», существующего уже не в субъективном “поле сознания”, но еще и не в виде объективированного текста» [Тихонов 2020: 104: № 1]. Поэтому дискурс определяется как особая практика, речемыслительная активность, его можно назвать и «формой и носителем речемыслительной и шире – социокультурной деятельности» [Там же]. В другой его монографии дискурс определяется как «способ и форма организации и упорядочивания человеческой деятельности и реальности в целом» [Тихонов 2014: 72: № 11]. Речь «вербализует, выражает, оформляет данные процессы», и тогда «язык начинает считаться главной формой дискурса. Поэтому язык и дискурс часто отождествляются, с чем автор не согласен: «словосочетание “вербально-дискурсивный” явно показывает это... не вполне корректное отождествление». По его мнению, язык не только выражает дискурс, но и «может вступать с ним в самые различные отношения» [Там же]. «Тексты, текстуры, тектоники... текстиль как ткань бытия в мифологических сюжетах – все это в целом образует семантический пучок смыслов, в которых выражается роль языка как дискурса, организующего и формирующего бытие» [Тихонов 2003: № 17].

Автор обращается и к проблематике онтогенеза речевой деятельности, и к развитию речи в процессе исторического развития человечества. В эссе «Успехи и поражения разума» [Тихонов 2003: № 31] он пишет: «овладение языком – важнейший этап развития», в результате которого «индивид... обретает способность быть подлинным субъектом, т.е. самостоятельно «строить», конструировать когнитивные отношения с миром» [Тихонов 2014: 117: № 11]. Развитие языка в онтогенезе и в филогенезе, как показывает А.А.Тихонов, проходит четыре исторических периода или стадии. Первая стадия связана с «формированием системы звуковых сигналов, отличающихся от врожденных сигналов животных своим условным и общепринятым в данном сообществе значением». Вторая – появление пиктограмм, позволяющих наглядно-образно «репрезентировать некий фрагмент реальности, отдельную вещь или группу объектов». Третий этап – стадия возникновения письменности и «появления иконически-иероглифических знаков, отображающих реальность в более общей, абстрагированной, но пока еще в наглядно-образной форме». Последующий этап обусловлен «революционным» преобразованием – «синтезом форм восприятия – визуального и звукового. Привычное нам алфавитное письмо «построено» на графической визуализации фонем». В современную информационную эпоху двоичный код – изобретение Г. Лейбница – становится «новой формой языка, способного с помощью «компьютерного разума» переносить и «преобразовывать информацию в любой форме: графической, звуковой, цветовой и т.п.» [Тихонов 2014: 115-116: № 11].

А. А. Тихонов подробно рассматривает развитие языка в основных исторических типах рациональности: «различные семантические слои языка... представляют со-

бой некую археологию духовного развития человечества – от архаического мышления до постнеклассического типа научной рациональности» [Тихонов 2004: 200-201: № 25]. Так, в архаическом мышлении любой знак, символ, слово – многозначны, они «выступают в виде «семантического пучка», «отождествляющего субъективные и объективные состояния и феномены» [Тихонов 2000: 61: № 34]. Далее он отмечает: «если... слово в магии есть заговор, проклятие, заклинание», выполняющее суггестивную и преобразующую функции, то «мифология не случайно именуется язычеством. Расцвет языка как языка... закрепляется в мифологии» [Тихонов 2003: №26]. Его интерес к мифологии как особому типу рациональности выражается в афоризмах [Тихонов 2002: № 18]. «Мифология и есть фундаментальная и первичная филология»; «Мифология – это язык-в-полёте (мифопоэтика). Наука – язык, скованный логикой и фактами» [Тихонов 2006-2009: № 9]. О языке науки он рефлексировал: «качественное своеобразие языка науки, его строгий, формализованный характер, терминологическая точность», «потеря им наглядности... приводят некоторых ученых к выводам о несоизмеримости языка науки и... обывденного языка. Однако такие представления ошибочны» [Тихонов 2000: 99: № 34]. О философии как особой форме общественного сознания он говорит: «философия – это поэзия мысли» [Тихонов 2006-2009: № 9]. Автор предостерегает от нерелексивного, нетворческого отношения к языку, присущего обывденному сознанию, и критикует систему образования за способ преподавания родного языка: «язык кажется многим людям самим собою существующим и понятным явлением. ... Школа в силу объективации всего на свете дает... некие исходные представления о языке, но эти знания мало что меняют в сознании «подрастающего поколения»» [Тихонов 2001: № 38].

Одна из основных тенденций в современной психолнгвистике, обозначенная еще А. А. Леонтьевым и ставшая важнейшим предметом его исследований, – это психолнгвистический аспект образа мира, понимаемого как «отображение в психике человека предметного мира, опосредствованное предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии» [Леонтьев 1997: 268]. В разработках А. А. Тихонова всегда присутствует эта тема. Так, в монографии «Человек как субъект познания: проблемы становления» находим: «сознание и мышление, обретающие с помощью языка свободу воображения, активно продуцируют всевозможные образы и картины мира» [Тихонов 2000:118: №34]: в монографии «Субъект познания и неопределенность»: «язык... содержит в себе некую непроявленную картину мира, неосознаваемый образ реальности» [Тихонов 2004: 200-201: № 25].

А. А. Леонтьев пишет: «язык... есть важнейший ориентир для человека при его деятельности в мире». Если рассматривать эту деятельность как «глубокий, осмысленный диалог человека с миром», как «общение различных компонентов той колоссальной системе, которую мы называем миром», то «язык есть прежде всего *язык личности...* Язык и есть путеводитель по этому миру по дороге к себе» [Леонтьев 1997: 282]. А. А. Тихонов продолжает эту мысль так: «можно сделать вывод о наличии сложной и многослойной «языковой системы» в структуре субъективной реальности» [Тихонов 2000: 99: №34 : «язык – это картина мира», «первобытная и фундаментальная наука», «образная математика духовности», и «именно он – Я-зык, Я-знак – и определяет наше видение, описание и понимание реальности» [Тихонов 2003: №28], *поскольку* «образ и язык могут образовывать как единые конструкции – смысло-образ, так и глубинные мифологемы, выступающие в качестве матрицы духовного освоения мира» [Тихонов 2003: № 30].

Поскольку А.А.Тихонов не только изучал мифологию и «мифопоэтическое творчество», но и сам писал стихи, то его интерес к поэзии и психопоэтике как психолингвистике поэтического творчества более чем правомерен. Расширяя идеи Выготского о том, что «искусство есть общественная техника чувства» [Выготский 1968: 316-317], он рассматривает поэзию как рациональное, а также над- и сверхрациональное явление, обладающее суггестивным воздействием на слушателя и самого стихотворца. По его мнению, «поэзия – это своего рода сестра философии по свободе духовного творчества и самоценности. Сквозь поэзию и философию говорит Бытие» [Тихонов 1990-е: № 6]. В эссе «Философия как магия мысли» он отмечает, что «поэзия напрямую возникла из магии, из потребности внерационального внушения мыслей сообществу и отдельным людям. Высокий психознергетический и ценностный, суггестивный и мотивационный потенциал поэзии общепризнан», также, как и «общеизвестен “пиетет поэтов” перед языком, его стихийными творческими силами, реализующимися в стихо-творениях» [Тихонов 2003: № 32].

В заключение приведем яркие и патриотичные рассуждения ученого по теме, близкой к этнопсихолингвистике как изучению национально-культурной специфики речевого общения, в частности, о своеобразии русского языка и выражаемого в нем менталитета: «русский язык – не столько “великий и могучий”, сколько “проницательный и чувствительный, прозревающий и нежный”, реальный носитель особой русской духовности, ориентированной на сферу божественно-идеальную» [Тихонов 2003: № 16]. Автор опирается на предположение о том, что специфика русского языка связана с «бескрайностью наших просторов»: это отражается «не только в семантическом строе языка (Вселенная – вселяться, просторы – пространство – простой...), но и в самой структуре языка и даже слова»; «состав русского слова похож на образ нашей жизни – в нем есть некая сокровенная и живая душа, которая способна изменяться, менять аффиксы и префиксы и обладает существенной эмоционально-оценочной заряженностью». Эта «русская душа», выражаемая в характере людей, менталитете народа и в языке и отдельном слове, «имеет... ориентацию не на мир сущего, а на мир должного, на сферу... совершенную, божественную... Обширность пространства жизни... коррелирует с обширностью замыслов, с широтой души, с широкими возможностями комбинаторики на уровне отдельного слова и языка в целом» [Тихонов 2004: № 33]. Таким образом, по мнению ученого, «сам русский язык в силу его близости к... идеалистически-“платоническому” духовному контексту, литературоцентричности и духовности русской культуры... смог сохранить высочайший статус отдельного слова-имени как собора и духовного существа» [Тихонов 2003: № 37].

Источники и литература:

1. А.А.Тихонов: философия и жизнь. Сборник научных трудов /сост. Тихонова А.А. Ульяновск: ФГБОУ ВО УлГПУ им. И.Н.Ульянова, 2020. 268 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. Изд. 2. М.: Искусство, 1968. 576 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
4. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики: учебное пособие. М.: Лабиринт, 2004. 320 с.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.
6. Поппер К. Логика и рост научного знания. М.: Прогресс, 1983. 605 с.
7. Тихонов А. А. Афоризмы. Рукопись, 1990-е.
8. Тихонов А. А. «Аформ № 16». Рукопись, 1999.
9. Тихонов А. А. Аформизмы. Рукопись, 1990-е.
10. Тихонов А. А. Афоризмы. Из дневников. Рукопись, 2006 – 2009.

11. Тихонов А. А. Грех уныния и тайны религии. Рукопись, 1999.
12. Тихонов А. А. Древо познания: философские проблемы когитогенеза: монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. 200с.
13. Тихонов А. А. Когнитивные сети: статус и структура. Эссе. Рукопись, 2004.
14. Тихонов А. А. Литература и жизнь как «ненаписанный роман». Эссе № 67. Рукопись, 1999.
15. Тихонов А. А. Матрица знания: всё-в-одном. Эссе. Рукопись, 2000-2002.
16. Тихонов А. А. Многообразии когнитивных форм духовности. Эссе. Рукопись, 2000-2002.
17. Тихонов А. А. Наука и философия как отчужденные формы сознания, Эссе. Рукопись, 2003.
18. Тихонов А. А. Объективно ли познание в самом общем смысле? Эссе. Рукопись, 2003.
19. Тихонов А. А. О многозначии «философии Другого...». Эссе. Рукопись, 2002.
20. Тихонов А. А. Поток ассоциаций: Мидас, МИДАУС, Медоус и прочее...Эссе. Рукопись, 1999.
21. Тихонов А. А. Преодоление постмодернизма. Эссе № 57. Рукопись, 1999.
22. Тихонов А. А. Проблема «телесности» мысли. Эссе. Рукопись, 2005.
23. Тихонов А. А. Русская духовность как бегство от реальности. Эссе № 73. Рукопись, 2000.
24. Тихонов А. А. Синергетика и творчество. Эссе. Рукопись, 1998.
25. Тихонов А. А. Социокультурные аспекты и факторы рациональности. Эссе. Рукопись, 2004.
26. Тихонов А. А. Субъект познания и неопределенность. М.: Лабиринт, 2004. 264 с.
27. Тихонов А. А. Субъект познания: реальные процессы и проблемы. Эссе. Рукопись, 2003.
28. Тихонов А. А. Существует ли у языка сущность? Эссе. Рукопись, 2001.
29. Тихонов А. А. Так чем же засеяны поля сознания? Эссе. Рукопись, 2003.
30. Тихонов А. А. Типы рациональности и кризисы личностного развития. Эссе. Рукопись, 2004.
31. Тихонов А. А. Универсальный актуализм – онтогенез духовности. Эссе. Рукопись, 2003.
32. Тихонов А. А. Успехи и поражения разума. Эссе. Рукопись, 2003.
33. Тихонов А. А. Философия как магия мысли. Эссе. Рукопись, 2003.
34. Тихонов А. А. Философия языка и язык философии. Эссе. Рукопись, 2004.
35. Тихонов А. А. Человек как субъект познания: проблемы становления. Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2000. 136 с.
36. Тихонов А. А. Языки и многообразии дискурсивных практик. Эссе. Рукопись, 2003г.
37. Тихонов А. А. Язык как параметрическая система. Эссе. Рукопись, 2001.
38. Тихонов А. А. Язычество как фундаментальный способ познания мира. Эссе. Рукопись, 2003.
39. Тихонов А. А. Язык философии или языки разума? Рукопись, 2001.
40. Тихонов А. А. Язык языка. Эссе № 76. Рукопись, 2000.

Статья поступила в редакцию 10.11.2022

УДК 81.42
ББК 81.18; 81.

Вербализация стереотипов в немецкоязычных продвигающих текстах в медийном пространстве

Морозкина Татьяна Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германских языков, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-9653-209X

Прокофьева Екатерина Андреевна,

учитель иностранного языка, государственное бюджетное образовательное учреждение «Школа “Бескудниково”», г. Москва, Россия

Аннотация. В данной статье рассматриваются лингвистические особенности выражения некоторых стереотипов в немецкоязычных продвигающих текстах с целью оказания перлокутивного воздействия на адресата. Реализация стереотипа как социокультурного феномена напрямую связана с его прагматическим вектором. В силу того обстоятельства, что стереотип всегда прагматически ориентирован, помимо основного перлокутивного воздействия, актуализируется межкультурный аспект в формате акцентуализации культурного шока на низкой частоте. В ходе исследования были проанализированы лексические единицы в продвигающихся текстах, используемые в целях привлечения внимания потенциальных клиентов как успешный маркетинговый ход.

Ключевые слова: стереотип, языковая картина мира, культурный шок, перлокутивный эффект, культурная маркированность текста, прагматический ресурс

Verbalization of Stereotypes in German Promotional Texts in the Media Space

Morozkina Tatyana V.,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Romano-Germanic Languages, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-9653-209X

Prokofieva Ekaterina A.,

Foreign Language Teacher, State Budgetary Educational Institution “School “Beskudnikovo”, Moscow, Russia

Abstract. This article discusses the linguistic features of the expression of some stereotypes in German promotional texts in order to provide a perlocutionary impact on the addressee. The realization of a stereotype as a sociocultural phenomenon is directly related to its pragmatic vector. Due to the fact that the stereotype is

always pragmatically oriented, in addition to the main perlocutionary impact, the intercultural aspect is actualized in the format of culture shock accentuation at a low frequency. The study analyzed the lexical units in promotional texts used to attract the attention of potential customers as a successful marketing ploy.

Keywords: stereotype, linguistic picture of the world, culture shock, perlocutionary effect, cultural marking of the text, pragmatic resource

В современном мире продвигающий текст играет огромную роль. В рамках межкультурной коммуникации стереотипы зачастую выступают «каркасом» для продукции продвигающего текста. С помощью вербализации стереотипов становится возможным перлокутивно воздействовать на адресанта с целью продвижения того ли иного продукта или услуги. Эпоха глобализации порождает новые возможности и форматы межличностного взаимодействия, при которых раскрываются различные коммуникативные статусы партнеров по речевой интеракции. В контексте прагматики речевого общения стереотип, как неотъемлемый элемент любой культуры, находит отражение в речевом оформлении коммуникации.

Прежде всего, имеет смысл обратиться к истории возникновения термина «стереотип» и его толкования в концепциях отечественных и зарубежных исследователей. Понятие «стереотип» было впервые использовано в 1798 году французским книгопечатником Фирменом Дидо для обозначения одного из способов печатания. Он изобрёл технологию стереотипов, при которой страницы книг печатались с цельных металлических пластин, а не посредством множества отдельных литер. Примерно с середины XIX века в русском и европейских языках слово употреблялось в переносном значении – стандарт, постоянный образец. В 1922 году американский журналист У. Липпман ввёл данное понятие в социологию. В своей книге «Общественное мнение» он изучил процессы обработки информации и сам термин «стереотип» как механизм восприятия. По У. Липпману, «зачастую мы воспринимаем людей не как индивидуумов, а как часть какой-то группы, приписываем им те или иные качества, которые у нас ассоциируются с этой группой, и ставим на этих индивидуумов какие-то штампы» [Липпман 2004: 10]. Люди упрощают многообразие и комплексность повседневной информации, полученной из внешнего мира, так, чтобы её можно было мысленно проанализировать и с её помощью ориентироваться в обществе. С этим открытием У. Липпман заложил фундамент для будущих научных исследований.

В начале XX века стереотип рассматривался как феномен, обременяющий коммуникацию, порождающий предрассудки и социальную несправедливость. П.Н. Шихирев отмечает, что данный термин «стал практически синонимом этнического предрассудка» [Шихирев 1999: 267]. Затем значение стереотипа в жизни человека и в общении была пересмотрена, и впоследствии он стал результатом процесса познавательной деятельности человека, жизненным ориентиром и неотъемлемым элементом обыденного сознания. С одной стороны, стереотипы объединяют людей, дают им чувство принадлежности к одной социальной группе, но с другой стороны они могут быть причиной возникновения недопонимания среди коммуникантов, которое впоследствии может перерасти в конфликт.

Стереотип как явление социального характера – это повторяющиеся штампы и шаблоны поведения, мышления, характерные для той или иной группы людей. При их использовании необходимо осознавать, что они являются отражением группово-

го (коллективного) сознания, аккумулирующие нормы и ценности группы, а не отдельно взятого индивидуума [Кулинч 2017: 8].

У. Квастгофф в своей работе «Социальные предрассудки и общение – лингвистический анализ стереотипа» рассматривает стереотип как социальный феномен, который «очень тесно связан с лингвистическим высказыванием», и определяет данный феномен с лингвистической точки зрения следующим образом: «стереотип – это словесное выражение убеждения, высказанное в адрес какого-либо индивидуума или социальной группы, к которой принадлежит индивидуум. Он имеет форму суждения, которое в неоправданной, упрощённой, обобщающей и эмоционально-оценочной форме отрицает или наоборот подтверждает наличие тех или иных качеств или манер поведения у определённого класса людей. С лингвистической точки зрения стереотип строится как предложение» [Quasthoff 1973: 11].

Носителем стереотипного признака может быть не только лицо или группа лиц, но и предмет или явление, относительно которых формируется определённое мнение оценочного характера, а также с определёнными ситуациями. Э. Гюлих называет стереотипы, привязанные к определённому типу коммуникативной ситуации, «прагматическими идиомами». К ним относится, например, выражение „Guten Appetit!“, которое употребляется в рамках ситуации приема пищи и является среди прочего сигналом к началу трапезы [Gulich 1978: 29].

В лингвистике и в лингвокультурологии представлен другой подход к пониманию стереотипа, в котором это явление рассматривается в русле когнитивистики. Так, В. В. Красных определяет стереотип как представление об окружающей действительности, фиксированная ментальная «картина», являющаяся результатом отражения в сознании личности некоего типового фрагмента реального мира [Красных 2003: 231].

В русле концепции соотношения языка и культуры С. Г. Тер-Минасова утверждает, что, несмотря на схематизм и обобщённость, стереотипные представления содержат первоначальные знания о других народах и других культурах и тем самым подготавливают почву для общения с ними, ослабляя культурный шок [Тер-Минасова 2000: 140]. Из перспективы социолингвистики исследователь Т. Шибутани определяет социальный стереотип как популярное понятие, обозначающее приблизительную группировку людей, с точки зрения какого-то легко различимого признака, поддерживаемое широко распространёнными представлениями относительно свойств этих людей [Шибутани 1969: 347]. С точки зрения психологических исследований и практик Н. А. Рождественская делит стереотипы по их содержанию на две категории: стереотипы, характеризующие людей как членов определённых национальных, социальных и политических групп, и стереотипы, характеризующие личностные особенности людей по их поведению, физическим качествам и т.д. [Рождественская 1986: 72].

На основании обзора исследуемого понятия, можно утверждать, что стереотипы – это устойчивые типичные представления индивидуума или группы, имеющие стабильный характер. Они перенимаются индивидуумом из взрастившей его лингвистической культуры и программируют сознание и поведение человека. Важно отметить основное свойство стереотипов – формирование представления об окружающем мире, кроме того, стереотипы позволяют ускорить процесс познания о реальном мире, подготавливают почву для общения с другими народами, ослабевают культурный шок [Морозкина 2020: 78].

Исходя из вышесказанного можно предположить, что **стереотип** – это определённый характерный признак той или иной категории или группы, который эмоцио-

нально воздействует на адресата, возникая в его сознании при вербализации.

В фокусе исследования продвигающегося текста важным критерием является именно эмоциональная оставляющая, которая может выражаться также с помощью стереотипизации той или иной культуры. Стереотипизация – это восприятие, классификация и оценка объектов социальных событий путем распространения на него характеристик некоей группы социальной и прочего на основе определенных представлений стереотипов.

В научных исследованиях, как правило, в качестве материалов для исследования рассматриваются пословицы и поговорки, которые помогают выделить «культурный код» страны изучаемого языка. Нами была предпринята попытка выделить такие лексические единицы в продвигающих текстах, которые используются для немецкоязычной аудитории с целью перлокутивного воздействия и, как следствие, привлечения внимания к товару или услуге. В ходе анализа речевого материала были выявлены следующие коммуникативно-прагматические особенности продвигающих текстов:

1. Экологичность и лаконичность. Нами были выделены следующие примеры: „*beide Produkte bestehen zu 100% aus natürlichen Inhaltsstoffen und enthalten 0% Hormone, Parabene*“. Предикаты, содержат в себе проценты, которые воспринимаются адресатом как демонстрация исследования. Можно предположить, что такие статистические данные убедительно воздействуют на аудиторию „*Bei uns im Shop findet ihr Spül- und Geschirrtücher aus GOTS zertifizierter Bio-Baumwolle. Bio-Baumwolle wird in Mischkulturen angebaut. Das Düngen mit Mist und Kompost reichert den Boden an, sodass dieser mehr Wasser CO2 speichern kann.*“ – Из примера следует, что немецкоязычные пользователи не стесняются в продвигающем тексте использовать такие предикаты, как „**Das Düngen mit Mist und Kompost**“, для репрезентации экологичности продукции, которую блогер продвигает. Следует отметить, что немецкоязычные блогеры в своих постах делают акцент и на экологичность способа создания продукта (в данном примере, кухонных полотенец). „*Habt ihr schon mal etwas vom #Veganuary gehört? Wir ernähren uns nicht vegan. Ich finde es aber erstaunlich, wieviel Tonnen CO2 eingespart werden können, wenn sich die Menschen nur einen Monat im Jahr vegan ernähren. Mal ganz zu schweigen von den Tierleben, die verschont und dem Wasser, was gespart wird...*“ Следует отметить, что в комментариях под данным продвигающим текстом в обратной связи подтверждают не только отменный вкус продукта, но и экологичность его получения „**Echt lecker und wirklich gesund für die Natur und natürlich uns.**“

2. Комфорт в использовании. Существует стереотип, который определяет немеццев как ценителей удобства и комфорта. Красивой вещи немец предпочтет удобную, практичную. Нами были выделены следующие примеры из аккаунтов fashion-блогеров: „*@gastonluga ist eine schwedische Firma, die Rucksäcke und Taschen herstellt für den Alltag sowie die Arbeit, Uni, ... Dabei stehen Funktionalität und Nachhaltigkeit in ästhetischem Design im Fokus. Alle Rucksäcke und Taschen sind aus veganem Leder!*“ – функциональность и стойкость сырья упоминаются адресантом для привлечения внимания немецкоязычных пользователей. Кроме того, автор продвигающего текста акцентирует внимание на экологичность материала продукта. „*Mittlerweile nähe ich nicht nur #Einkaufstaschen, sondern #Täschchen, von Klein bis Groß. Besonders angetan haben es mir #Lunchbags und #Kosmetiktaschen. Sie sind nicht nur #schön und #praktisch, sondern auch #nachhaltig, was mir wichtig ist.* В данном продвигающем тексте используются прилагательные „**praktisch**“, „**nachhaltig**“ для презентации достоинств

продвигаемого товара, кроме того блогер подчеркивает, что эти качества также важны для него самого, опираясь на собственный авторитет у аудитории. В следующем примере представлен мини-штатив: „*Er ist einfach so **praktisch**: für Zoom-Meetings, als Mini-Stativ zum Bilder machen, oder **einfach** auch so und **komfortabel** etwas zu googeln.*“ – В данном продвигающем тексте адресант использует прилагательные „praktisch“, „komfortabel“ не только в описании продукта, но и в хэштегах под постом.

3. Актуализация порядка. „Ordnung muss sein“ – Немцы соблюдают порядок, являются законопослушными, это нашло свое отражение на платформе Инстаграм. Из-за широкого распространения нативной рекламы в продвигающих текстах блогеров было принято решение в рамках закона „Gesetz gegen den unlauteren Wettbewerb“ «О борьбе с недобросовестной конкуренцией» **маркировать тексты**, содержащие рекламу. В немецкоязычных постах Инстаграм-блогеров продающие тексты, как правило, начинаются со слов „Anzeige“ или „Werbung“. „Werbung“, „Anzeige“ – Это начало большинства немецкоязычных рекламных текстов. Такое языковое явление связано в первую очередь с защитой авторских прав в Германии. Во-вторых, такой заголовок дает читателю представление об авторитете автора. В русскоязычной культуре принято «скрывать» интенцию автора при создании рекламного продукта. Открытость намерений автора по отношению к адресанту характерна для немецкоязычных рекламных постов в Инстаграм. В ходе исследования были обнаружены следующие речевые обороты:

1. „Werbung da Seitenverlinkung“
2. „Werbung da Seiten / Marken verlinkung“
3. „Werbung da Seitenmarkierung“
4. „Werbung wegen Markierung“
5. „Werbung weil Markierung“
6. „Unbezahlte Werbung“.

Данные выражения сопровождалась ссылками на аккаунты рекламируемых товаров и услуг. Место и положение в тексте данных «маркеров» продающих текстов не привязано к содержанию. Как правило, встречается в заголовке, в заключение, в дополнительной сноске поста или меж строк основной части текста. Слова „Werbung“, „Anzeige“ используются в тандеме с заголовком на английском языке. „Gewinnspiel“ заменяются английским словом „Giveaway“. Предположительно, такое явление связано с целью адресата расширить аудиторию. Кроме того, репрезентация «порядка» и «упорядоченности» характерна и для продукции продвигающих текстов: „*Werbung: Meine Kundin will mit meiner Hilfe ihre Küche **besser organisieren**. Auf Wunsch bringe ich die passenden **Ordnungshelfer** gleich mit. In welchem Raum bräuchtest du mehr **Ordnung**? Die Behälter sind alle von @rotho_withjoy.*“ – В данном посте демонстрируются преимущества контейнеров для организации пространства, используются такие предикаты, как „will besser organisieren“, „Ordnungshelfer mitbringen“, bräuchtest du mehr Ordnung“. В следующем примере адресант нативно указывает на функционал рекламируемой системы хранения, представленной на фото: „*Werbung, da Markierung. So langsam vermisse ich unsere Kätzchen, unser zu Hause und **meine eigene Ordnung**. Habt ihr auch nach einer bestimmten Zeit Heimweh, wenn ihr im Urlaub seid?*“.

Итак, на основании состоявшегося анализа на предмет функционирования лексических единиц становится очевидным наличие следующих стереотипов в немецкоязычных продвигающих текстах: **экологичность и лаконичность, комфорт в использовании и актуализация порядка**, как основной национально-культурной особенности в репертуаре коммуникативного поведения немцев. Можно предпо-

ложить, что, опираясь на данные стереотипы при создании продвигающего текста для немецкоязычной аудитории, с большей долей вероятности будет достигнут перелопутивный эффект, поскольку подобный текст по своей интенциональности, коммуникативно-прагматической направленности, культурной маркированности обладает большим потенциалом аргументации для представителей определенной лингвокультуры. Продвигающий пост, созданный с учетом стереотипов, вызывает доверие у адресата к товару или услуге, тем самым успешно реализует свой прагматический ресурс.

Источники и литература:

1. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: Гнозис, 2003. 374 с.
2. Кулинич М.А., Кострова О.А. Теория и практика межкультурной коммуникации: учебное пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. 248 с.
3. Липпман У. Общественное мнение /пер. с англ. Т. В. Барчунова, под ред. К. А. Левинсон, К. В. Петренко. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. 384 с.
4. Морозкина Т.В., Русинякова Я. Межкультурная коммуникация. Intercultural Communication. Interkulturelle Kommunikation: учебник. Ульяновск: УлГПУ, 2020. 243 с
5. Рождественская Н.А. Роль стереотипов в познании человека человеком // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 69-76
6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: СЛОВО/SLOVO, 2000. 624 с.
7. Шибутани Т. Социальная психология. М. : Прогресс, 1969. 534 с.
8. Шихирев П.Н. Современная социальная психология: учебное пособие. М.: Ин-т психологии РАН: КСП+, 1999. 223 с.
9. Gülich E. (1978): «Was sein muß, muß sein». Überlegungen zum Gemeinplatz und seiner Verwendung. Bielefelder Papiere zur Linguistik und Literaturwissenschaft Nr. 7. Bielefeld. 41 s.
10. Quasthoff U. (1973): Soziales Vorurteil und Kommunikation – eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. Frankfurt a. M.: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag. 312 s.

Статья поступила в редакцию 22.09.2022

УДК 81.33

ББК 81.18

Функциональные особенности языкового выражения концепта «друг» в немецкой языковой культуре

Морозкина Татьяна Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германских языков, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-9653-209X

Рид Айвин Эмилия,

студентка факультета иностранных языков, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена анализу концепта «друг» в немецкой лингвокультуре в ракурсе взаимодействия с другими понятиями социокультурного пространства с учётом национально-культурных особенностей. В ходе работы были изучены пословицы, поговорки и цитаты из литературных произведений, анализ которых позволил составить примерный образ концепта «друг», который является характерным именно для носителей немецкого сознания и отражает особенности национального менталитета: друг – это человек, с которым можно разделить горе и радость, приятно провести время, вспомнить о прошлом, у него можно попросить о помощи, спросить совет. Периферийную зону концепта формируют дополнительные смыслы, иллюстрирующие отношение носителей немецкого языка к таким явлениям, как взаимное влияние дружбы и деловых отношений, дружба и любовь, ссоры между друзьями, дружба с домашними животными и др.

Ключевые слова: концепт, культура, мировоззрение, языковая картина мира, языковое сознание, *индивид*

Functional Features of the Linguistic Expression of the Concept “Friend” in the German Language Culture

Morozkina Tatyana V.,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Romano-Germanic Languages, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-9653-209X

Rid Aivin E.,

Student, Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia

Abstract. This article is devoted to the analysis of the concept “friend” in the German linguistic culture from the perspective of interaction with other concepts of the socio-cultural space, taking into account national and cultural characteristics. In the course of the work, proverbs, sayings and quotations from literary works were studied, the analysis of which made it possible to draw up an approximate image of the concept “friend”, which is typical for the carriers of the German consciousness and reflects the peculiarities of the national mentality: a friend is a person with whom one can share grief and joy, have a good time, remember the past, you can ask him for help, ask for advice. The peripheral zone of the concept is formed by additional meanings that illustrate the attitude of German speakers to such phenomena as the mutual influence of friendship and business relations, friendship and love, quarrels between friends, friendship with pets, etc.

Keywords: concept, culture, worldview, linguistic picture of the world, linguistic consciousness, individual

«Функция языка не информировать, а вызывать представления», - отмечает известный французский психоаналитик и философ Жак Лакан в одной из своих работ [Лакан 1995: 3], ведь широко известным является тот факт, что отличительная черта любого естественного языка – многофункциональность, способность удовлетворить разнообразные потребности говорящего на нём сообщества. Среди важнейших функций языка принято выделять коммуникативную, информативную, эмотивную функции, а также функцию фиксации, хранения и передачи того представления о мире и образцов, наполняющих его, которые сложились внутри определённого языкового сообщества [Тер-Минасова 2000: 625].

Слово или любое другое языковое явление отображается в сознании носителя какого-либо национального языка и соответствующей ему культуры не просто в виде термина или понятия, взятого из толкового словаря, в силу вступает такое явление как коннотация – дополнительное содержание слова, его экспрессивно-эмоциональные и оценочные оттенки. В результате создаётся уникальный образ, обусловленный национальным характером, особенностями культуры, отражёнными в языке, а также личным опытом человека. Всё это можно обозначить одним термином – «культурный концепт» [Лихачёв 2006: 67].

З.Д. Попова и И.А. Стернин характеризуют концепт как результат познавательной деятельности человека и языкового сообщества в целом, итогом которой является структурное комплексное знание о предмете или явлении окружающего мира – его характеристики, субъективные оценки, атрибуты, смысловые оттенки [Попова, Стернин 1999]. Всё это и отличает концепт от понятия, дающего лишь общее представление или же научную дефиницию.

Исследование концептов отдельно взятого национального языка приводит к выводу, что, описывая один и тот же предмет, они могут в значительной степени отличаться от концептов, принятых в другой языковой культуре. Например, слово «зима» в русскоговорящем языковом сознании, как правило, ассоциируется с морозом и снежными пейзажами, тогда как представители южных языковых культур в силу климатических условий просто не в состоянии связать тёплые зимние месяцы и снег, явление, о котором можно услышать лишь в рассказах о путешествиях на север.

Культурные концепты, характерные для отдельно взятого национального языка и в нём же получившие своё отражение, складываются в общую систему концептов

или же языковую картину мира. Это система координат, задающая курс процессу познания индивидом окружающего мира, определяющая его моральные и ценностные ориентиры. Язык – инструмент фиксации и передачи культурных концептов, он является одним из факторов, которые формируют личные качества индивида и его отношение к окружающему миру [Лихачёв 2006: 67-72]. По мнению А. Вежицкой, концепты – это ценные ключи к пониманию культуры и национального менталитета [Вежицкая 2001: 288].

Тема дружбы позволяет в достаточно полной мере изучить менталитет и языковую картину мира нации, так как затрагивает социальную сферу жизни человека. О. А. Корнилов считает, что социальные науки, в отличие от точных наук, особенно подвержены влиянию идеологий, мировоззрений, национальных особенностей, они отражают уникальные характеристики какого-либо социального явления, принятые внутри языкового сообщества [Корнилов 2002: 4-8].

Материалом для исследования данной работы послужили немецкие пословицы и поговорки [Zitate Freundschaft 2022], а также текстовые фрагменты художественной литературы, отражающие концепт слова «дружба». В результате анализа речевого материала удалось определить вербализированные в пословицах и поговорках на тему дружбы лингвокультурные установки, характеризующие концепт «друг», а также рассмотреть исследуемый концепт в социокультурном аспекте на предмет определения взаимосвязи с другими понятиями, представляющими национально-культурную специфику.

1. Дружба – неотъемлемая часть жизни

Для немецкого языкового сообщества типично отношение к дружбе как к важнейшей стороне социальной жизни человека. В Германии друг – это тот человек, на которого можно положиться, поделиться тем, что волнует, попросить о помощи и получить совет. Полноценная и счастливая жизнь не представляется возможной без дружбы. Примером этому могут послужить следующие выражения: *Freundschaft ist des Lebens Salz* (Дружба – соль жизни); *Wer ohne Freund ist, lebt nur halb* (У кого нет друга, тот живёт лишь наполовину); *Freundes Stimme, Gottes Stimme* (Голос друга, голос Бога).

Отношение к дружбе настолько уважительно, что друзья не только сравниваются с братьями, зачастую они ценятся гораздо выше.

Ein guter Freund ist mehr wert als hundert Verwandte (Хороший друг лучше сотни родственников); *Ohne Bruder kann man leben, nicht ohne Freund* (Можно прожить без брата, но не без друга); *Freundschaft, nicht Geburt, macht uns zu Brüdern* – Friedrich Schiller (Дружба, а не родство, делает нас братьями) [Zitate Freundschaft 2022]; *Ich dachte mich selbst zu verlieren, und verliere nun einen Freund und in demselben die Hälfte meines Daseins* – Johann Wolfgang von Goethe (Я думал, что теряю себя, а теперь я теряю друга и в этом друге половину своего существования) [Goethe 1808].

2. Схожесть и общность интересов

Предпосылкой для возникновения крепкой дружбы считается схожесть интересов, родство, радости и невзгоды, пережитые вместе.

Gleich gesinnt macht gute Freunde (Единомышленники становятся хорошими друзьями); *Ein wenig Verwandtschaft hält gute Freundschaft* (Небольшое родство сохраняет дружбу); *Gleiches Unglück hält feste Freundschaft* (Одинаковое несчастье создаёт крепкую дружбу).

Для носителей немецкой лингвокультуры выражение «старый друг» является синонимом понятию «самый верный, надёжный друг», тем самым подчёркивается

общее прошлое людей, способное создать крепкую дружбу. Примером этому служат устоявшиеся обращения к близким друзьям: *Bruder, Brüderchen* (брат, братишка), *alter Kerl!, alter Bursche!* (старина!, дружище!), *Kumpel* (пришло из языка горных рабочих, изначально слово обозначало шахтёра, затем стало обращением к коллеге и другу).

Эта культурная установка также прослеживается в следующих выражениях: *Alte Wege und alte Freunde soll man in Würden halten* (Старые дороги и старые друзья должны быть в почёте); *Alte Freunde soll man nicht verkaufen, denn man weiß nicht, wie die neuen geraten* (Не стоит продавать старых друзей, ведь ты не знаешь, какими окажутся новые). *Ältere Bekanntschaften und Freundschaften haben vor neuen hauptsächlich das voraus, daß man sich einander schon viel verziehen hat – Johann Wolfgang von Goethe* (Старые знакомые и друзья имеют то преимущество перед новыми, что уже многое друг другу простили) [Goethe 1805].

3. Дружба и вражда

Для носителей немецкого языкового сознания не имеет смысла давать второй шанс друзьям, оказавшимся предателями. Испорченная дружба никогда не сможет снова стать крепкой, такие отношения часто сравнивают с самой настоящей враждой: *Verkehrte Freundschaft ist Feindschaft* (Неправильная дружба – это вражда); *Geflickte Freundschaft wird selten wieder ganz* (Залатанная дружба редко становится целой); *Versöhnter Feindschaft und geflickter Freundschaft ist wenig zu trauen* (Примиренной вражде и залатанной дружбе нельзя доверять).

4. Дружба и деньги

Денежные или любые другие деловые отношения способны испортить самую крепкую дружбу: *Kaufmannschaft leidet keine Freundschaft* (Купцы не терпят дружбы); *Beim Geld hört die Freundschaft auf* (Когда в дело вступают деньги, дружба заканчивается).

Но с другой стороны, многие немецкие поговорки дают понять, что подарки, небольшой расчёт, а также честные деловые отношения только способствуют поддержанию дружбы: *Kleine Geschenke erhalten die Freundschaft* (Небольшие подарки сохраняют дружбу); *Richtige Rechnung macht gute Freundschaft* (Правильный расчёт способствует хорошей дружбе). *Viel Geld, viel Freunde* (Много денег – много друзей).

5. Дружба и жизненные испытания

Дружба часто воспринимается как источник поддержки и взаимовыручки, а самыми ценными друзьями считаются те, кто остался таковыми в самые тяжёлые времена.

Freunde in der Not gehen tausend auf ein Lot (В беде друзья стоят в тысячу раз больше). *Den Freund zu erkennen, musst du erst ein Scheffel Salz mit ihm gegessen haben* (Чтобы узнать друга, нужно сначала съесть с ним бушель соли). *Ein Freund in der Not ist ein Freund in der Tat* (Друзья познаются в беде). *Glück macht Freunde, Unglück prüft sie* (Счастье создаёт друзей, несчастье их испытывает).

6. Дружба и любовь

Часто под словом «друг» в немецком подразумевается человек, с которым говорящего связывают любовные отношения. Близость этих двух понятий в немецкой языковой картине мира иллюстрируют выражения «ein Freund von mir» и «mein Freund». Как правило, лишь первое из них обозначает друг в общепринятом понимании этого слова, второе выражение может подразумевать любовную связь между людьми. С другой стороны, слово «liebe» может служить обращением не только к любимому человеку, но и просто к другу и переводиться на русский не один лишь

словом «любимый», но также «уважаемый», «дорогой», «любезный»: *«Das ist die menschliche Natur, lieber Robby»* – Erich Maria Remarque [Remarque 1936];

«Füllgrabe lachte. Wieso war er denn dann in Westhofen? Lieber, lieber Georg! Wir waren alle verrückt und der Wallau war am verrücktesten.» – Anna Seghers [Seghers 1942].

На примере следующих выражений становится понятным, что в основе любви всегда лежит крепкая дружба между людьми, иначе такие отношения не могут считаться крепкими и долговечными: *Liebe ist Freundschaft von Kopf bis zu Füßen* – Friedrich von Schlegel (Любовь – это дружба с головы до пят); *Freundschaft ist Liebe mit Verstand* (Дружба – это любовь с разумом); *Beiwohnung macht Freundschaft* (Совместная жизнь создаёт дружбу).

Характерным для немецкого языкового сознания является противопоставление дружбы и любви, в котором дружба предстаёт в качестве нерушимого союза между людьми, самой ценной формой взаимоотношений, тогда как любовь недолговечна и может принести множество неприятностей:

Eine Beziehung ist leichter zu zerstören als eine Freundschaft, doch kann eine Beziehung eine Freundschaft zerstören (Отношения легче разрушить, чем дружбу, но отношения могут разрушить дружбу); *Mögliche Liebe kann Freundschaft verhindern* (Возможная любовь может помешать дружбе).

7. Дружба и дистанция в коммуникации

Характерной чертой ментальности представителей немецкого языкового сознания является наличие личного пространства даже в таких социальных явлениях как «дружба», а отличительная черта хорошего друга – умение не навязывать своё общество: *Kurze Besuche verlängern die Freundschaft* (Короткие визиты продлевают дружбу); *Seltener Besuch vermehrt die Freundschaft* (Редкие визиты увеличивают дружбу); *Die Freundschaft ist eine Kunst der Distanz, so wie die Liebe eine Kunst der Nähe ist* (Дружба – это искусство расстояния, так же как любовь – искусство близости).

8. Дружба и зоологический код

В немецкой лингвокультурной картине мира домашние животные имеют огромную важность человека, согласно статистике, почти в 50% домах Германии есть домашнее животное, ведь питомцы способны не только заменить друга, но стать лучшим из них, дать человеку столько любви и понимания, сколько не сможет ни один человек:

Wenn du einen Freund brauchst, kaufe dir einen Hund (Если вам нужен друг, заведите собаку); *Die besten und treuesten Freunde haben vier Beine, um ihr großes Herz tragen zu können* (У самых лучших и верных друзей есть четыре ноги, чтобы нести своё большое сердце.); *Der stillste Moment mit einem Tier ist angenehmer als jedes Gespräch mit einem Menschen* (Самый спокойный момент с животным приятнее любого разговора с человеком).

Таким образом, анализ приведённых выше пословиц, поговорок и цитат из литературных произведений позволил составить примерный образ концепта «друг», который является характерным именно для носителей немецкого сознания и отражает особенности национального менталитета. В итоге концепт «друг» раскрывается следующим образом: друг – это, в первую очередь, тот человек, с которым можно разделить горе и радость, приятно провести время, вспомнить о прошлом, у него можно попросить о помощи, спросить совет. Без дружбы жизнь человека не может считаться полноценной, часто она ценится выше семейных уз и любовных отношений. Такое толкование можно назвать ядром концепта. Существуют также и

дополнительные смыслы, иллюстрирующие отношение носителей немецкого языка к таким явлениям, как взаимное влияние дружбы и деловых отношений, дружба и любовь, ссоры между друзьями, дружба с домашними животными, образующие периферийную зону концепта.

Источники и литература:

1. Бабушкин А.П. Концепты разных типов в лексике и фразеологии и методика их выявления // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: научное издание /под ред. И. А. Стернина. Воронеж: Ворон. гос. ун-т., 2001. С. 52-58.
2. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянской культуры, 2001. 288 с.
3. Лакан Ж. Функция и поле речи и языка в психоанализе. М.: Гнозис, 1995. 192 с.
4. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. Москва: ЧеРо, 2003. 347 с.
5. Лихачёв Д.С. Избранное: мысли о жизни, истории, культуре. М.: Изд-во «Российский Фонд Культуры», 2006. 67-72 с.
6. Попова З.Д., Стернин И.А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. Воронеж: Воронежский государственный университет, 1999. 30 с.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: СЛОВО / SLOVO, 2000. 625 с.
8. Johann Wolfgang von Goethe an Dorothea von Knabenau, URL: https://books.google.ru/books?id=K8YnAAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (дата обращения 15.11.2022)
9. Johann Wolfgang von Goethe an Carl Friedrich Zelter, 1. (1805) URL: https://books.google.ru/books?id=c83arQEACAAJ&hl=ru&source=gbs_navlinks_s (дата обращения 15.12.2022)
10. Remarque E. M., Drei Kameraden. (1938) URL: <https://www.remarque.uni-osnabrueck.de/dreikam.htm> (дата обращения 15.12.2022)
11. Seghers A., Das siebte Kreuz. (1942) URL: https://books.google.ru/books?id=c83arQEACAAJ&hl=ru&source=gbs_navlinks_s (дата обращения 15.12.2022)
12. Briefe von Friedrich Schiller URL: <https://www.friedrich-schiller-archiv.de/briefe/> (дата обращения 15.11.2022)
13. Zitate Freundschaft. URL: <https://www.zitate-und-sprichwoerter.com/zitate-freundschaft> (дата обращения 15.11.2022)

Статья поступила в редакцию 28.11.2022

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

УДК 51
ББК 74.262

Теория делимости в олимпиадных задачах. Пути подготовки и систематизация

Николаев Алексей Васильевич,

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры методик математического и информационно-технологического образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-2730-8470

Гришина Светлана Александровна,

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-4440-4501

Бурлакова Виктория Андреевна,

студентка факультета физико-математического и технологического образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-3416-7998

Аннотация. В данной статье рассмотрены основные виды олимпиадных задач по теме «Теория делимости и простые числа». Представлены методические рекомендации по подготовке учащихся к математическим олимпиадам и приведена классификация задач. Выделены признаки того или иного типа задач и рассмотрены примеры задач с указанием решения. Приведены примеры поиска данных признаков в задачах.

Ключевые слова: методика обучения математике, олимпиадные задачи, теория делимости

Divisibility Theory in Olympiad Problems. Ways of Preparation and Systematization

Nikolaev Aleksey V.,

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Department of Methods of Mathematical and Information Technology Education, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-2730-8470

Grishina Svetlana A.,

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Department of Higher Mathematics, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-4440-4501

Burlakova Victoria A.,

Student, Department of Physics, Mathematics and Technological Education, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-3416-7998

Abstract. This article discusses the main types of Olympiad problems on the topic “Theory of Divisibility and Prime Numbers”. Methodological recommendations for preparing students for mathematical Olympiads are presented and a classification of problems is given. The signs of this or that type of problems are singled out and examples of problems are considered with an indication of the solution. Examples of searching for these features in tasks are given.

Keywords: mathematics teaching methodology, olympiad problems, divisibility theory

1. Введение

Одной из основных задач учителя является поддержка ученика в его стремлении поступить в престижное учебное заведение. Высокий балл, полученный в ходе всероссийских проверочных работ (ВПР), не единственный путь к достижению этой цели. Призовое место, полученное на школьной предметной олимпиаде, может дать не только дополнительные конкурсные баллы, но и позволяет занять бюджетное место в учебном заведении вне общего конкурса. Грамотно построенная внеурочная деятельность по подготовке к олимпиадным задачам помогает и при подготовке к государственной итоговой аттестация (ГИА). Работа учителя, направленная на подготовку к единому государственному экзамену (ЕГЭ) и основному государственному экзамену (ОГЭ), позволяет ученикам освоить базовые математические знания и развить минимально необходимый уровень математических умений и навыков. Углубить же понимание математики, а тем более привить любовь к предмету не так просто, как целенаправленно готовить к ГИА. Эта задача требует от учителя творческого подхода, необходимо заинтересовать ученика, зажечь в нём огонь познания, желание решать более сложные задачи, разбираться на более глубоком уровне в предмете.

Например, можно отметить опыт московской школы № 1199 ЮЗО по организации и проведению нетрадиционных математических конкурсов, формат этих конкурсов подразумевает некоторую лёгкость, шутовость, но вместе с тем и деловитость, и серьёзность [Левитас 2017]. Каждую неделю объявляется «конкурс задач недели», текст задачи вывешивается каждый понедельник на специальном стенде, решение подаётся учителю индивидуально в письменном виде, ученики, решившие задачу, награждаются сладким призом, а победители по итогам года – более весомым призом.

Более привычным для широкого круга учителей математики приёмом является подготовка к математическим олимпиадам. Слабым местом этого подхода становится ситуация, когда талантливый ребёнок в силу отсутствия достаточной целенаправленной подготовки к олимпиаде получает низкий результат в олимпиадном зачёте. Вследствие этого, ученик может разочароваться в своих способностях и потерять интерес к предмету. Чтобы решить выше обозначенную проблему, перед проведением школьной олимпиады и, особенно перед отправкой учеников на олимпиады более высокого уровня, необходимо готовить учеников с учётом специфики олимпиадных

задач. И, в первую очередь, научить базовым приёмам, используемым составителями олимпиад, так, например, разобрать основные методы решения олимпиадных задач, такие как:

- Теория информации;
- Экзотические примеры и конструктивы;
- Доказательство от противного;
- Подсчёт двумя способами;
- Оценка плюс пример;
- Правило крайнего;
- Математическая индукция;
- Принцип Дирихле;
- Инварианты;
- Катастрофы;
- Процессы и полуинварианты;
- Причисывание задач («Можно ли считать, что...»);
- Обратный ход;
- Фазовое пространство;
- Соответствие;
- Цикличность;
- Линейность.

Более подробно с основными методами решения олимпиадных задач можно ознакомиться в книге А.Я. Канель-Белова и др. «Олимпиадный ковчег» [Канель-Белов 2014].

Как правило, занятия по подготовке к олимпиадным задачам начинают с хорошо освоенных учениками тем, с которыми они знакомятся, начиная с первого класса, т. е. связанных с целыми числами. Тема нестандартных задач на целые числа довольно обширна и содержит в себе довольно много разделов, например, в книге Е.В. Галкина «Задачи в целых числах» для учащихся общеобразовательных учреждений [Галкин 2012] рассмотрены темы восстановления знаком действий, числовые ребусы, признаки делимости, уравнения первой степени с двумя неизвестными и др., в книге Далингера «Задачи в целых числах» [Далингер 2014] сделан упор на диофантовы уравнения.

Цель данной работы – упростить подготовку к олимпиадным задачам по теме «Целые числа» для учителя. Задачи: рассмотреть наиболее простые олимпиадные задачи, связанные с основной теоремой арифметики, разложением на множители и делимостью; привести классификацию, позволяющую сконцентрировать подготовку к рассматриваемому типу задач при подготовке к олимпиаде.

Следует признать, что существует необходимость решения арифметических задач разного уровня сложности на всех этапах обучения математике в средней школе, что позволяет выработать более гибкий характер формируемому у учащегося математическому типу мышления, к процессу познания, базирующемуся на более глубоком осмыслении изучаемого материала. Укрупнение дидактические единиц П.М. Эрдниева применительно к обобщению арифметических понятий позволяет развить у школьников необходимое «чувство числа» [Корчажкина 2021].

В современной практике преподавания математики в 5-6 классах, после того как экспериментально устанавливают на одном-двух примерах некоторую закономерность, авторы учебников переводят её в разряд законов. В рамках начальной школы это ещё допустимо, но для старших классов с возросшим уровнем умственного развития и самооценки такая подача является тормозом для дальнейшего развития и обучения [Кузьмичев 2020].

В наше время в широком доступе стали доступны ресурсы в сети интернет, содержащие подборки олимпиадных задач по математике, что очень удобно. Например, problems.ru – сайт, где собраны задачи, которые встречались на олимпиадах в последние 15-20 лет. Так же отметим регулярную рубрику, посвящённую олимпиадам, в журнале «Математика в школе» [Будак 2021, Асташова 2021, Асташова 2020, Агаханов 2021, Агаханов 2021]. Работа с этими ресурсами существенно упрощает процесс подготовки к занятиям для учителя и способствует непосредственному развитию педагога как профессионала.

2. Классификация олимпиадных задач на целые

Мы считаем, что цель факультативных занятий, направленных на подготовку к олимпиадам – увлечь как можно больше учеников красотой и элегантностью математики. Развивать математическое мышление, математическое чутьё, поделиться любовью к предмету, через чувство радости, возникающее, вследствие решения сложной задачи – вот задачи учителя.

К сожалению, многие участники олимпиады школьного уровня не могут решить ни единой задачи, вследствие чего теряют веру в свои математические способности и интерес к предмету. Избежать этого можно начав подготовку к олимпиаде с хорошо понятных большинству учеников тем, например задач связанных с целыми числами. Более того, уделив больше времени таким относительно простым темам, сфокусировав внимание учеников на конкретных типах олимпиадных задач, можно значительно повысить процент участников олимпиады верно решивших хотя бы одну задачу.

Для того чтобы упростить концентрированную подготовку к олимпиадным задачам на тему целых чисел, мы предлагаем классификацию задач, в основе которой лежит разделение задач по основному признаку (способу) решения. Олимпиадные задания, связанные с теорией делимости в алгебре средней школы можно разбить на следующие типы:

- применение основной теоремы арифметики
- применение признаков делимости
- поиск наибольшего общего делителя (НОД)
- поиск наименьшего общего кратного (НОК)
- задания, связанные с нахождением/работой с простыми числами

В Таблице 1 приводится ключевой признак, позволяющий классифицировать задачу по типу и выбрать соответствующий подход к решению. Рассмотрим типы задач более подробно.

Таблица 1.

Признак	Тип	Подход
-	Основная теорема арифметики	Разложение числа на простые множители. Работа с простыми множителями по условию задачи.
В условии задачи встречаются слова «кратно», «число заканчивается на цифру...». Или любая другая вариация вопроса «Какое число было дано изначально?»	Признаки делимости	Вспомнить признаки делимости/разложить на множители
В условии задачи встречается слово «Наибольшее»	НОД	Разложить числа на множители и найти наибольший общий делитель этих чисел

В условии задачи встречается слово «Наименьшее»	НОК	Разложить числа на множители и найти наименьшее общее кратное этих чисел
В условии задачи встречаются числа, которые делятся только на себя и на единицу	Простые числа	Вспомнить определение простых чисел

2.1. Основная теорема арифметики

Среди учителей математики есть мнение, что основная теорема арифметики (ОТА) очевидна, и обсуждать её в рамках уроков излишне. Но она содержит в себе важнейшее свойство чисел, и её понимание необходимо для учеников, у которых есть способности к математике [Ковальджи 2021]. В таблице №1 отсутствует значение в ячейке «признак» напротив ОТА потому, что ОТА так или иначе применяется в большинстве задач, связанных с целыми числами. Т.е. если нет очевидных признаков, указывающих на другой метод решения, следует применять ОТА. Вследствие этого рационально будет начать подготовку к этому классу задач с разбора ОТА.

Краткая теория: *Разложение числа на простые множители проводится вручную с помощью столбика, где справа записывают число, на которое делят (простое), а слева результат деления на это число. Процесс завершен, если слева получена единица [Сгибнев 2015].*

Например,

72		2
36		2
18		2
9		3
3		3
1		

Учащимся можно предложить задания в следующем порядке с элементами усложнения:

Примеры задач

1. Разложите на простые множители числа 1111111, 111111, 11111, 1111, 111.

2. Найти два двухзначных числа, произведение которых равно 444.

3. Группа школьников во время каникул решила поехать на экскурсию в Казань. Ежемесячно каждый ученик вносил определённое количество рублей (без копеек), одинаковое для всех, и в течение пяти месяцев было собрано 49685 руб. Сколько было в группе школьников и какую сумму внёс каждый из них?

Решение: За один месяц школьниками были собраны $49685 : 5 = 9937$ руб. Данная сумма является произведением числа учащихся на ежемесячный взнос каждого из них. Число 9937 можно представить в виде произведения двух сомножителей только двумя способами: $9937 = 9937 \cdot 1 = 19 \cdot 523$. Но учеников не может быть ни 9937, ни 523, ни 1. Следовательно, единственный вариант: 19 школьников ежемесячно вносили по 523 руб. Ответ 19 школьников внесли по 2615 руб.

4. На доске выписаны числа от одного до ста. На каждом этапе одновременно стираются все числа, не имеющие среди нестертых чисел делителей, кроме себя самого. Так, на первом этапе стирается только число 1. Какие числа будут стёрты на последнем этапе?

Решение: После того как будет стерта единица, будут стёрты все простые числа (так как у них нет делителей, кроме 1 и самого числа). Далее будут стёрты числа,

в разложение которых входит ровно два простых множителя (необязательно различных), на следующем этапе будут стёрты те числа, в разложение которых входит ровно три простых множителя, и так далее. Так как $27 > 100$, значит, среди заданных нет чисел, в разложение которых входит больше шести простых множителей. То есть, на последнем этапе будут стёрты числа, в разложение которых входит ровно шесть простых множителей. Так как $32 \cdot 24 > 100$, значит, таких чисел всего два: $26 = 64$ и $3 \cdot 25 = 96$.

Задачи наподобие выше приведённых часто встречаются на олимпиадах школьного и районного уровней. Уверенное применение ОТА так же помогает ученику в решении задач из других разделов математики.

2.2. Признаки делимости

Элементы теории делимости целых чисел полезны не только при подготовке к олимпиадным задачам, но и помогают в решении заданий профильного ЕГЭ по математике. Если проанализировать статистику решения заданий с развёрнутым ответом ЕГЭ профильного уровня 2017-2019 гг. можно прийти к выводам о наличии проблем и ошибок, связанных с обучением теории делимости в школе [Журавлева 2021]. **Краткая теория** [Сгибнев 2015] приведена в Таблице 2.

Таблица 2

Признаки делимости на:	
4	числа, две последние цифры которых составляют нули или число, кратное 4.
5	натуральные числа, оканчивающиеся на 5 или 0.
6	натуральные числа, которые делятся на 2 и на 3 одновременно (все четные числа, которые делятся на 3).
7	натуральные числа, у которых результат вычитания удвоенной последней цифры из этого числа без последней цифры делится на 7
8	если три его последние цифры делятся на 8.
9	натуральные числа, сумма цифр которых кратна 9.
11	натуральные числа, у которых сумма цифр, занимающих четные места, равна сумме цифр, занимающих нечетные места
13	тогда и только тогда, когда число его десятков, сложенное с учетверённым числом единиц, кратно 13.

Далее в текстах задач курсивом будут выделены слова, способствующие к применению признаков делимости (см. Таблицу 1).

Примеры задач

1. Дописать к 523... три цифры *так, чтобы* полученное в итоге шестизначное число делилось на 7, 8 и 9.

2. Число умножили на сумму его цифр и получили 2008. *Найдите исходное число.*

Решение: Исходное число является делителем числа $2008 = 2^3 \cdot 251$. Определим все делители числа 2008: 1, 2, 4, 8, 251, 502, 1004, 2008. Когда мы получим сумму цифр каждого из них, увидим, что условие задания выполняется только для числа 251 ($2008 = 251 \cdot (2 + 5 + 1)$).

3. Иван задумал простое трёхзначное число, все цифры которого различны. *На какую цифру оно может оканчиваться*, если его последняя цифра равна сумме первых двух?

4. Номер билета на троллейбус – шестизначное число. «Счастливым» является билет, если выполняется условие: сумма трёх первых цифр номера равна сумме последних трёх цифр. Докажите, что сумма всех номеров «счастливых» билетов делится на 13.

Решение: Допустим, что «счастливый» билет имеет номер X , тогда билет с номером $Y=999999-X$ также счастливый, при этом X и Y различны. Поскольку $X+Y=999999=1001\cdot 999=13\cdot 77\cdot 99$ делится на 13, то и сумма номеров всех «счастливых» билетов делится на 13.

5. Учитель математики написала на доске двузначное число и спросила Катю по очереди, делится ли оно на 2? на 3? на 4? ... на 9? На все вопросы учителя Катя ответила верно, заметим, что ответов «да» и «нет» было поровну. а) Можно ли теперь, не зная самого числа, ответить верно, хотя бы на один из вопросов учителя? б) а на два вопроса?

Знание признаков делимости, делает построенные на них задачи тривиальными. Но по причине того, что признакам делимости уделяется малое внимание в курсе средней школы, эти задачи являются олимпиадными.

2.3. Наибольший общий делитель

Краткая теория [Сгибнев 2015]. Алгоритм нахождения НОД: (так же можно найти НОД трех и более чисел)

- разложить числа на произведение простых множителей;
- выписать те множители, которые входят в разложение обоих чисел;
- каждое из выписанных чисел взять с наименьшей степенью, с которой оно входит в разложение данных чисел;
- выписанные множители перемножить;

Примеры задач

1. Для подарков школьникам на новый год закупили 78 шоколадок, 156 мандаринов, 52 упаковки вафель, 104 пряника и 130 груш. Какое *наибольшее* число комплектов можно собрать из данных продуктов, если все комплекты должны быть одинаковыми?

Решение: во всех комплектах должно быть поровну каждого вида лакомства. Чтобы найти число таких комплектов, нужно найти НОД (78, 156, 52, 104, 130). НОД (78, 156, 52, 104, 130)=2*13=26.

2. Конфеты «Занимательная геометрия» продаются по 12 штук в упаковке, а конфеты «Алгебра с орехами» – по 15 штук в упаковке. Какое *наименьшее* число упаковок конфет того и другого сорта необходимо купить, чтобы тех и других конфет было поровну?

Решение: слово «наименьшее» тоже будет являться триггером данной задачи, так как при поиске наибольшего общего делителя мы находим и наименьший.

3. Может ли *наибольший общий делитель* двух натуральных чисел быть больше их разности?

Ответ: Только если эти числа равны.

4. Толя решил, что скучно смотреть на простой черно-белый циферблат, поэтому он ровно в 12 часов дня закрасил число 12 зеленым цветом и решил через каждые 57 часов закрашивать текущий час в зеленый цвет.

а) Сколько чисел на циферблате окажутся зелеными?

б) Сколько окажется зеленых чисел, если Анатолий будет красить их каждый 1913-й час?

Решение: в данной задаче нужно увидеть, что вопрос можно задать иначе, например, «какие цифры циферблата окажутся зелеными?», тогда мы можем понять, что требуется просто найти НОД 12 и 57, или вариант второго вопроса задачи «Какие цифры окажутся зелеными при условии их окрашивания каждый 1913 час» т.е. копия первого вопроса с другой парой чисел.

2.4. Наименьшее общее кратное

Краткая теория [Сгибнев 2015]: *Алгоритм нахождения НОК двух натуральных чисел:*

- 1) разложить данные числа на простые множители;
- 2) выписать все простые числа, которые входят хотя бы в одно из полученных разложений;
- 3) каждое из выписанных простых чисел взять с наибольшим из показателей степени, с которыми оно входит в разложения данных чисел.
- 4) записать произведение полученных степеней.

Примеры задач

1. Бак был полон автомобильного топлива. Это топливо перелили в три канистры (в каждую канистру равное количество топлива). Оказалось, что в первой канистре топливо заняло половину его объёма, во второй канистре топливо заняло $\frac{2}{3}$, а в третьей канистре – $\frac{3}{4}$ её объёма. Бак и все канистры вмещают по целому числу литров. При каком наименьшем объёме бака возможна такая ситуация?

Решение: в каждую канистру перелито по $\frac{1}{3}$ объёма бака. Значит, объём первой канистры равен $2 \cdot \frac{1}{3} = \frac{2}{3}$ бака, объём второй – $\frac{3}{2} \cdot \frac{1}{3} = \frac{1}{2}$ бака, а объём третьей – $\frac{4}{3} \cdot \frac{1}{3} = \frac{4}{9}$ бака. Все эти количества – целые числа, поэтому объём бака делится на 3, 2 и 9. $\text{НОК}(2, 3, 9) = 18$. Значит, минимальная вместимость бака – 18 л.

2. На остановке N одновременно остановились маршрутка, троллейбус и трамвай. Через какое наименьшее время повторится их встреча, если движение проходит строго по графику, и маршрутка совершит полный рейс за 90 минут, трамвай – за 120 минут, а троллейбус – за 60 минут.

Решение: Чтобы узнать через какое наименьшее время повторится их встреча, нужно найти НОК (60, 90, 120). $\text{НОК}(60, 90, 120) = 120 \cdot 3 = 360$.

Задачи по темам НОД, НОК объединяет схожий признак, который позволяет однозначно выбрать соответствующий метод решения. В олимпиадных же задачах формулировка может быть построена так, что требуется работа с условием задачи, как в задаче 4 параграфа 2.3.

2.5. Простые числа

Краткая теория [Сгибнев 2015]: *Натуральное число является простым, если оно больше 1 и не делится ни на какое натуральное число, кроме 1 и самого себя.*

Примеры задач

1. В магическом квадрате суммы чисел в каждой строке, в каждом столбце и на обеих диагоналях равны. Можно ли составить магический квадрат 5×5 из первых 25 простых чисел?

Решение: Среди всех простых чисел только одно чётное – 2. То есть, любое другое чётное натуральное число делится, кроме единицы и самого себя, ещё и на 2, и потому не является простым. Допустим, что магический квадрат можно составить из первых 25 простых чисел. Среди них есть «2», а остальные 24 числа – нечётные. В той строке, где окажется «2», сумма всех чисел будет чётной, так как там одно чётное число и четыре нечётных. В остальных строках все числа будут нечётными – сумма пяти нечётных слагаемых также нечётна. Поэтому сумма чисел во всех строках не

может оказаться одинаковой. Полученное противоречие доказывает, что магический квадрат невозможно составить из первых 25 простых чисел.

2. В равенстве $x^5 + 2x + 3 = p^k$ числа x и k – натуральные. Может ли число p быть простым?

Решение: заметим, что

$$x^5 + 2x + 3 = (x + 1)(x^4 - x^3 + x^2 - x + 3).$$

При этом оба множителя больше единицы, а второй не меньше первого. Если число p – простое, то $x + 1 = p^a$, $x^4 - x^3 + x^2 - x + 3 = p^b$, где a и b – натуральные числа и $b \geq a$. Тогда $x^4 - x^3 + x^2 - x + 3$ делится на $x + 1$. Значит, остаток от деления многочлена $P(x) = x^4 - x^3 + x^2 - x + 3$ на $x + 1$ делится на $x+1$. По теореме Безу этот остаток равен $P(-1)=7$. Следовательно, 7 делится на $x + 1$, то есть $x = 6$. Подставим $x = 6$ в исходное равенство, получим: $7791 = p^k$. Но число 7791 не является степенью простого числа (оно делится на 3, но не делится на 9).

3. Найдите все такие натуральные k , что произведение *первых k простых чисел*, уменьшенное на 1, является точной степенью натурального числа.

Олимпиадные задачи по теме простые числа – одни из самых сложных. Так как нет универсального подхода к решению таких задач и требуется строить логику решения опираясь на принципы математического доказательства.

Выводы

Приведённая классификация позволяет сфокусировать подготовку к олимпиадным задачам. Отметим, что все типы задач, кроме задач на простые числа, поддаются алгоритмизации, что облегчает знакомство учеников с олимпиадами по математике. Примеры задач и их решения могут быть использованы на начальном этапе обучения. Предложенная Таблица 1 может помочь как учителю, так и ученику для систематизации и помощи в поиске метода решения.

Несмотря на то, что олимпиадные задачи, как правило, предполагают использование нетривиального подхода к решению, большинство из них можно классифицировать и составить таблицы аналогичные предложенной. Такой подход не применим для подготовки к олимпиадам высокого уровня, но успешно может использоваться для устранения нулевых результатов и развития более глубокого понимания предмета.

Источники и литература:

1. Агаханов Н.Х. Заключительный этап олимпиады «ФИЗТЕХ-2021» по математике 11 класс-2021 // Математика в школе. 2021. № 6. С. 6-16.
2. Агаханов Н.Х. Региональные этапы всероссийской олимпиады школьников по математике и олимпиады им. Л. Эйлера 2020/2021 учебного года (Первый день) // Математика в школе. 2021. № 7. С. 19-30.
3. Асташова И.В. Олимпиада по математике для 10-11 классов «ЛОМОНОСОВ – 2018-2019 // Математика в школе. 2020. № 2. С.14-25.
4. Асташова И.В. Олимпиада по математике для 10-11 классов «ЛОМОНОСОВ – 2019-2020» // Математика в школе. 2021. № 2. С.13-20.
5. Будак Б.А. Олимпиада по математике «Покори Воробьевы Горы!» 2019-2020 // Математика в школе. 2021. №1. С. 28-39.
6. Галкин Е.В. Задачи с целыми числами. 7-11 классы: пособие для учащихся общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2012. 269 с.
7. Далингер В.А. Задачи в целых числах. М.: Илекса, 2014. 112 с.
8. Журавлева Н.А. Элементы теории делимости целых чисел в профильном ЕГЭ по математике и в системе математической подготовки школьников // Математика в школе. 2021. № 4. С. 8-15.
9. Канель-Белов А.Я. Олимпиадный ковчег. М: МЦНМО, 2014. 56 с.
10. Ковальджи А.К. Основная теорема арифметики в школе // Математика в школе. 2021. № 1. С.67-71.

11. Корчажкина О.М. «Чувство числа», или кому нужна школьная арифметика? // Математика в школе. 2021. № 3. С. 29-47.
12. Кузьмичев А.И. Натуральные числа в школьном курсе математики (часть I) // Математика в школе. 2020. № 1. С. 50-56.
13. Левитас Г. Г. Нестандартные задачи по математике в 7-11 классах. М: ИЛЕКСА, 2017. 64 с.
14. Сгибнев А. И. Делимость и простые числа. М.: МЦНМО, 2015. 112 с.

Статья поступила в редакцию 30.10.2022

УДК: 373.1
ББК 74

Особенности тьюторского сопровождения проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся: что необходимо знать учителю

Зарубина Валентина Викторовна,

кандидат педагогических наук, декан факультета образовательных технологий и непрерывного образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-6968-6771

Токмакова Людмила Петровна,

директор, гимназия № 34, г. Ульяновск, Россия

Ладаева Лариса Геннадьевна,

заместитель директора, гимназия № 34, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-0797-0275

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, касающиеся особенностей сопровождения проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся, посредством использования тьюторских технологий. Актуальность данной тематики продиктована необходимостью формирования у выпускников общеобразовательных школ проектных и исследовательских компетенций в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов среднего общего образования. Авторы предлагают использовать тьюторские технологии в качестве инструмента, повышающего эффективность проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся. Содержание статьи опирается на сравнение традиционных педагогических и тьюторских позиций руководителя ученического проекта (учебного исследования), включает описание действий педагога с тьюторской позицией на каждом этапе проектной или учебно-исследовательской деятельности учащихся. Статья подготовлена на основе обобщения опыта работы педагогов МБОУ «Гимназия № 34» г. Ульяновска по результатам исследования по теме «Тьюторское сопровождение проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся в условиях реализации ФГОС».

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, тьюторская позиция, этапы проектной (учебно-исследовательской) деятельности учащихся, педагогические инструменты и ресурсы.

Features of Tutor Support of Project and Educational Research Activities of Students: What a Teacher Needs to Know

Zarubina Valentina V.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Department of Educational Technologies and Continuing Education, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-6968-6771

Tokmakova Lyudmila P.,
Headmistress, School No. 34, Ulyanovsk, Russia

Ladaeva Larisa G.,
Deputy Headmistress, School No. 34, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-0797-0275

Annotation. The article deals with issues related to the specifics of supporting the project and educational research activities of students through the use of tutor technologies. The relevance of this topic is dictated by the need for graduates of secondary schools to develop project and research competencies in accordance with the requirements of Federal State Educational Standards of General Education. The authors suggest using tutor technologies as a tool that increases the effectiveness of students' project and educational research activities. The content of the article is based on a comparison of the traditional pedagogical and tutor positions of the head of the student project (educational research), includes a detailed description of the actions of the teacher with the tutor position at each stage of the project or educational research activities of students. The article is based on the generalization of the experience of teachers of the MBOU "School No. 34" of Ulyanovsk based on the results of a study on the topic "Tutor support of project and educational research activities of students in the conditions of the implementation of the Federal State Educational Standard".

Keywords: tutor support, tutor position, stages of project (educational and research) activity of students, pedagogical tools and resources.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО) устанавливает требования к результатам освоения учащимися основной образовательной программы, включающие овладение навыками проектной и учебно-исследовательской деятельности [ФГОС СОО]. Для большинства школьных учителей данные требования являются новыми и сложными, поэтому вызывают много вопросов и профессиональных затруднений.

Действительно, на момент внедрения в российских школах ФГОС СОО педагогический инструментарий по сопровождению проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся был проработан недостаточно. Возникло широкое поле для инновационного педагогического поиска оптимальных способов эффективного сопровождения учащихся с целью реализации их образовательных потребностей в период работы над проектом или учебным исследованием. Педагогами была осознана необходимость формирования у школьников гибких навыков, которые лежат в основе проектной и учебно-исследовательской работы: делать выбор и нести за него ответственность, быть субъектом своего образования, действовать самостоятельно, научиться оценивать полученный результат.

Одним из педагогических инструментов эффективной организации проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся, на наш взгляд, является тьюторское сопровождение – педагогическая деятельность, нацеленная на индивидуализацию образования, на развитие образовательных мотивов и интересов ученика, на его саморазвитие [Ковалёва 2012]. В соответствии с ФГОС СОО учащиеся выполняют индивидуальные проекты под руководством учителя или тьютора. Поскольку тьюторов в массовой школе пока очень мало, а роль тьютора для школьных педагогов непривычна, возникает закономерный вопрос: «в чем заключаются особенности тьюторского сопровождения проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся?»

Для тех, кто знаком с профессиональной деятельностью тьютора, совершенно очевидно, что она существенно отличается от профессиональной деятельности школьного учителя. Рассмотрим те её особенности, которые необходимо знать педагогу, не имеющему специальной тьюторской подготовки, но желающему использовать тьюторские технологии в своей работе.

Тьюторское сопровождение проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся опирается на два ведущих фактора: **тьюторская позиция и тьюторская деятельность** [Колчина 2015].

Тьютор – это специалист, владеющий способами и средствами содействия ученику в построении его индивидуального образовательного маршрута (в нашем случае – через проектную или учебно-исследовательскую деятельность). **Тьюторская позиция** характеризуется, прежде всего, как позиция принятия и признания педагогом субъектности школьника. Педагогу непривычна роль тьютора из-за привычки подробно инструктировать учащихся (во избежание ошибок) и контролировать результат их деятельности. Тогда как тьютор нацелен на создание условий для осуществления учеником пробных действий (пусть даже ошибочных), самооценки результата и оказание помощи в выборе новых действий.

Сравним позиции педагога и тьютора на каждом из последовательных, взаимосвязанных друг с другом основных этапов проектной (учебно-исследовательской) деятельности (Таблица 1) [Ковалёва 2012, Колчина 2015].

Таблица 1.

Сравнение позиций педагога и тьютора в ходе сопровождения проектной (учебно-исследовательской) деятельности

Этап	Цель этапа	Позиция педагога	Позиция тьютора
1 этап. Знакомство и мотивация к деятельности	Создать условия для включения учащихся в проектную (учебно-исследовательскую) деятельность	Обычно работает с группой учащихся. Сообщает о необходимости выполнения проекта или учебного исследования	Обычно работает индивидуально. С помощью вопросов выявляет интересы, склонности затруднения ученика, помогает ученику их осознать. При необходимости проводит диагностические исследования
2 этап. Проблематизация	Определить проблему, которая может быть решена через проектную (учебно-исследовательскую) деятельность	Предлагает на выбор несколько вариантов проблем, которые были когда-то для кого-то актуальны. Предлагает свои варианты их решения	Помогает ученику «набросать» поле актуальных и интересных проблем, провести их анализ, выбрать наиболее важную. Подводит ученика к выбору способа решения проблемы с учётом потенциальных возможностей
3 этап. Целеполагание	Сформулировать цели проекта (учебного исследования)	Объясняет, как правильно сформулировать цель, контролирует правильность формулировки цели	Проводит совместную с учеником работу по формулировке, уточнению, расширению, сужению и т.д. цели как образа результата проектной (учебно-исследовательской) деятельности. Предлагает осмыслить цель с точки зрения существующих требований

4 этап. Формулировка темы (названия) проекта (учебного исследования)	Сформулировать тему (название) проекта (учебного исследования)	Объясняет правила и способы формулировки темы, контролирует правильность её написания	Помогает ученику с опорой на его личный опыт сформулировать и осмыслить тему, осознать (установить) взаимосвязь темы, цели и проблемы
5 этап. Планирование работы	Сформировать план выполнения проекта (учебного исследования)	Сообщает общепринятые этапы и формы планирования, контролирует и корректирует работу ученика над планом	Помогает ученику сформировать план как цепочку конкретных логических действий, которые приведут его к ожидаемому результату. Обсуждает с учеником возможные методы работы, информационные источники, критерии оценивания итогов работы
6 этап. Выполнение работы	Обеспечить выполнение проекта (учебного исследования) в соответствии с планом	Объясняет приёмы работы над проектом (учебным исследованием). Контролирует ход, сроки, промежуточные результаты работы	Сопровождает самостоятельную работу ученика, интересуется ходом работы, при необходимости предлагает свою помощь, дополнительные возможности и ресурсы, которые могут ускорить (улучшить) результаты работы
7 этап. Фиксация результатов	Сформулировать и оформить полученные результаты	Анализирует и оценивает полученные учеником результаты в соответствии с поставленной целью	Помогает ученику самостоятельно сравнить планируемые и достигнутые результаты, зафиксировать их, сделать вывод о достижении поставленной цели
8 этап. Подготовка проекта (учебного исследования) к публичному представлению	Определить способ представления проекта (учебного исследования). Подготовить необходимые материалы (текст выступления, презентацию, стендовый доклад и др.)	Объясняет ученику, что и как необходимо сделать для осуществления публичной защиты полученного продукта. Контролирует подготовку необходимых материалов	Помогает школьнику осознать главное в проделанной работе, предлагает осуществить пробную защиту в малой группе, выслушать и принять мнение членов этой группы, посмотреть запись своего выступления и проанализировать его
9 этап. Самооценка результата проделанной работы	Проанализировать достижения, определить причины неудач, наметить перспективы дальнейшей работы	Оценивает результаты и достижения школьника. Дает рекомендации по дальнейшей работе	Подводит ученика к самоанализу и самооценке. Помогает определиться с направлениями дальнейшей работы

Проблемы формирования тьюторской позиции педагогов связаны, как правило, с противоречием между желанием и неумением изменить свои педагогические установки по отношению к ученику, отсутствием опыта применения новых для педагога

тьюторских технологий. Поэтому, приняв тьюторскую позицию, педагогу необходимо научиться осуществлять **тьюторскую деятельность**, освоить соответствующие формы и методы работы.

Одним из главных инструментов работы тьютора с учеником является вопрос: вопрос прямой, вопрос-ситуация, вопрос-провокация, вопрос-визуализация [Ковалёва 2012]. Способность задавать вопросы, слышать вопросы ученика, отвечать на вопросы, не навязывая своего мнения, лежит в основе тьюторской деятельности. Не случайно среди наиболее часто используемых форм работы тьютора присутствуют беседа, консультация (индивидуальная, групповая), тьюториал (тьюторский семинар), которые опираются на запросы школьников, предполагают обсуждение волнующих их проблем.

Эффективной формой тьюторской деятельности являются тренинги (коммуникативные, мотивационные, социально-психологические), где применяются различные методы активного взаимодействия: дискуссия, деловая и ролевая игра, решение ситуативных задач, «мозговой штурм» и т.д. [Богачёв 2021].

Особое место среди форм тьюторской работы занимает образовательное событие, трактуемое учёными как необходимый элемент образования, реализующего ценности и цели индивидуализации, как форма организации взаимодействия участников образовательного процесса, отвечающее следующим признакам [Белоконь 2009]:

- выходит за рамки привычного уклада школьной жизни;
- опирается на культурно-исторический прототип;
- имеет полидеятельностную структуру;
- подразумевает коммуникацию и рефлекссию, возможность для участников разных позиций и ролей;
- предполагает импровизацию, порождения новых смыслов, для чего используются методы: игра, диалог, экспертиза, групповая работа, погружение, образовательное путешествие, эвристическое обучение и т.д.

Довольно часто тьютору приходится проводить диагностические исследования, что требует от него знания психолого-педагогических методик, умения их применять, анализировать и интерпретировать полученные результаты.

Обобщая сказанное, необходимо ещё раз подчеркнуть: работа тьютора строится на субъектно-субъектной основе, направлена на помощь ученику при обеспечении его самостоятельности, опирается на его потребности и запросы, характеризуется постоянным побуждением ученика к рефлексии. Названные особенности позволяют рассматривать тьюторское сопровождение в качестве важного инструмента сопровождения развития и саморазвития ученика на пути достижения им образовательных целей.

Источники и литература:

1. Белоконь О. И. Открытый сетевой образовательный проект для старшеклассников «Мегаполис: среда и ресурсы большого города» как практика событийного тьюторства // Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: материалы Всероссийского научно-методического семинара «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика». М.: Издательство АПКППРО, 2009. С. 132-139.
2. Богачёв А.Н. Тьюторское действие в образовании: теория, практика, подготовка кадров: учебно-методическое пособие. Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2021. 184 с.
3. Дьячкова М. А., Томюк О. Н. Тьюторское сопровождение образовательной деятельности: учебное пособие. Практикум. Екатеринбург: ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2016. 184 с.
4. Ковалева Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: учебно-методическое пособие. Лекции 5-8. Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 64 с.

5. Ковалева Т.М. Профессия «тьютор» // Из серии Библиотека тьютора. Выпуск 2. Москва: СФК-офис, 2012. 246 с.
6. Колчина Н.А. Тьюторская позиция педагога-воспитателя как инновационный параметр качества профессиональной деятельности // Молодой ученый. 2015. № 24. С. 15-19.
7. Малиновская Ю.Н. Тьюторство как образовательная практика индивидуализированного общества // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2017. № 12 (189). С. 37-40.
8. Тимохина Т.В. Тьюторство в современной ретроспективе // Социальная педагогика. 2018. № 1. С. 77-84.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-srednego-obshchego-obrazovaniia/ (дата обращения: 15.11.2022).

Статья поступила в редакцию 5.11.2022

УДК 514
ББК 74.262.21

Алгоритмический подход к решению задач планиметрии: математический триггер

Николаев Алексей Васильевич,

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры методик математического и информационно-технологического образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-2730-8470

Яхеев Малик Наимович,

студент факультета физико-математического и технологического образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-9256-1512

Аннотация. В работе предложено определение математического триггера, устойчивой связи структурного компонента задачи с подходом к её решению. Приведена система математических триггеров для школьных задач по планиметрии. Рассмотрены примеры применения предложенной системы для решения задач.

Ключевые слова: методика преподавания математики, задачи школьного курса планиметрии, алгоритмизация решения задач, ГИА, ЕГЭ, ОГЭ.

Algorithmic Approach to Solving Problems of Planimetry: Mathematical Trigger

Nikolaev Aleksey V.,

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Department of Methods of Mathematical and Information Technology Education, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-2730-8470

Iakheev Malik N.,

Student, Department of Physics, Mathematics and Technological Education, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-9256-1512

Abstract. The paper proposes the definition of a mathematical trigger, a stable connection between the structural component of the problem and the approach to its solution. A system of mathematical triggers for school problems in planimetry is given. Examples of application of the proposed system for solving problems are considered.

Keywords: methods of teaching mathematics, tasks of the school planimetry course, algorithmization of problem solving, school leaving state examination.

1. Введение

В современных реалиях показателем успешности учителя математики как профессионала стал средний балл его учеников, набранный в рамках государственной итоговой аттестации (ГИА). Вследствие этого вопрос эффективной и главной результативной подготовки учеников к основному государственному экзамену (ОГЭ) и единому государственному экзамену (ЕГЭ) стал приоритетным. Анализ результатов ОГЭ прошедшего в 2021 году показывает затруднения обучающихся в части решения заданий с кратким ответом и заданий повышенной сложности [Тумашева 2022]. Анализ же перспективной демоверсии ЕГЭ по математике профильного уровня показывает наличие большей вариативности заданий и более широкого охвата задачного материала [Сергеев 2021].

Классическая литература по методике преподавания математики в средней школе, например, учебник Колягина и др. [Колягин 1975] описывает методики для всестороннего математического развития учеников и глубокого понимания предмета математики, но слабо помогает в процессе так называемого «натаскивания» учеников на ОГЭ и ЕГЭ. На помощь приходит современная методическая литература по математике, которая помогают освежить в памяти учеников ранее пройденный материал, но не рассматривают подходы и нюансы решения задач, такие как справочник В.И. Вербицкого [Вербицкий 2017]. Для отработки практических навыков в решении задач ГИА хорошо подходят сборники тренировочных вариантов [Лысенко 2020]. Более универсальные учебные пособия [Шестаков 2018, Шестаков 2018], которые ученик может использовать и для самообразования, позволяют организовать целенаправленную подготовку к экзаменам. Используя вышеприведенные типы источников, учитель может не только подготовиться к уроку, но и организовать самостоятельную работу учеников. Но остаётся вопрос в выборе оптимальных методов обучения решению определённого типа задач. В этом аспекте хорошую помощь педагогу могут оказать статьи в специализированных журналах, таких как «Математика в школе» [Майорова 2019, Шашкина 2020].

Ежегодная модификация ЕГЭ и ОГЭ требует применения новых методов подготовки обучающихся нацеленных на повышение среднего итогового бала. В статье [Яхеев 2022] мы рассматривали методы алгоритмизации на примере решений задач ЕГЭ, содержащих логарифмы, используя алгоритмы более приближенные к алгоритмам информатики нежели к классическим алгоритмам математики. Результаты проведённого эксперимента побуждают развивать и расширять предложенный подход, который по своей сути является методом программированного обучения [Тумашева 2022]. Малое число публикаций, рассматривающих методы алгоритмизации решения задач ГИА является проблемой в случае если педагог использует эти методы в своей работе.

Цель исследования заключается в разработке универсального алгоритма решения задач планиметрии. Задачи исследования: проанализировать, как происходит выбор метода решения задачи в случае её последующего успешного решения; провести анализ школьных задач планиметрии и исходя из него составить таблицу методов; предложить алгоритм предполагающий применение разработанной таблицы.

2. Понятие математического триггера

Анализируя то, как происходит решение математической задачи, мы пришли к выводу, что во время знакомства с содержанием у решающего «всплывают» в памяти похожие задачи, связанные знания и в конечном счёте происходит выбор того

или иного алгоритма решения. Особенно интересны в этом свете задачи геометрии, так как часто могут быть решены различными способами. Что же побуждает решающего выбрать тот или иной подход к решению? Отвечая на этот вопрос, мы предлагаем ввести понятие **Триггера** применительно к математике.

В электронике триггерами называют такие логические устройства, выходные сигналы которых определяются не только сигналами на входах, но и предысторией их работы, то есть состоянием элементов памяти [Китаев 2022]. По аналогии, мы определяем триггер в математике как устойчивую реакцию решающего на структурный компонент содержания задачи, способствующий выбору маршрутов её решения.

Совокупность триггеров в свою очередь уже помогает сделать выбор подходящего алгоритма для решения задачи. Триггеры определяются исходя из наличия ключевых слов и/или соответствующей постановки задач.

Преподаватели математики косвенно используют математические триггеры, в первую очередь, концентрируя внимание на сигнале в тексте задаче, называя это: “зацепка”, “признак”, “указатель”. Мы же предлагаем рассматривать сигнал и соответствующие методы решения совместно, вырабатывая у учеников устойчивую реакцию на сигнал выраженную в применении подходящего пути решения.

Когда решающий видит триггер в его памяти всплывает множество методов, связанных с этим триггером, что можно представить в виде диаграммы Эйлера. Набор всех триггеров порождает совокупность множеств методов. Пересечение всех множеств методов является множество методов с наиболее высоким шансом на успешное решение задачи. Триггером может быть не сколько слово, сколько элемент постановки задачи. Поскольку триггеры направлены на определение того каким способом решить ту или иную задачу, при составлении набора триггеров для той или иной задачи стоит задуматься про их обоснованность и тесную связь с решением, на которое они наталкивают.

Формирование математического триггера означает достижение того, что ученик после анализа условия задачи понимает, что может использовать соответствующие пути её решения. Для этого следует уделить особое внимание анализу условия, подчёркивать сигналы в тексте задачи.

3. **Таблица математических триггеров задач планиметрии**

Для каждого типа математических задач можно выделить свою систему триггеров, т.е. устойчивых связей структурных компонентов задачи и методов её решения. Проиллюстрируем это на примере школьных задач планиметрии. Задачи по геометрии часто вызывают трудности у учеников вследствие большого количества путей решения и слабо алгоритмизируются стандартными способами. Составим таблицу, во второй колонке которой поместим сигнал, а в третьей советуем возможные пути решения (см. Таблица 1). Предложенную таблицу можно использовать следующим способом: при знакомстве с условием задачи специально выделить в тексте задачи слова (формулировки) являющиеся сигналами, исходя из этого выбирать соответствующие пути решения. Рассмотрим это на примере пятой строчки таблицы, где сигнал – это «прямоугольный треугольник» а пути решения: тригонометрические функции; теорема Пифагора; прямоугольная система координат; дополнительное построение (медиана). Приведённые пути решения выбраны исходя из следующих соображений. В школьном курсе математики первое знакомство с тригонометрическими функциями происходит с использованием прямоугольного треугольника. Теорема Пифагора применима только в прямоугольных треугольниках. Наличие пря-

мого угла позволяет легко ввести прямоугольную систему координат. Дополнительное построение в прямоугольном треугольнике (например, медиана) приводит к появлению равнобедренных треугольников, что даёт дополнительные возможности для решения задачи.

Таблица 1.

№	Сигнал	Пути решения
1	Кратные углы, соотношение углов	Дополнительное построение (биссектриса); Тригонометрия
2	Треугольник	Теорема синусов; Теорема косинусов
3	Площадь треугольника	Теорема синусов; Дополнительное построение (высота)
4	Описанная окружность треугольника	Теорема синусов
5	Прямоугольный треугольник	Тригонометрические функции; теорема Пифагора; Прямоугольная система координат; Дополнительное построение (медиана)
6	Точка равноудалена от вершин треугольника	Формула описанной окружности
7	Угол между прямыми	Система координат; Скалярное произведение векторов
8	Расстояние от точки до прямой, длина перпендикуляра	Система координат; Скалярное произведение векторов
9	Расстояние от точки до прямой	Дополнительное построение (перпендикуляр)
10	Перпендикулярность	Система координат; Скалярное произведение векторов
11	Параллельность	Система координат; Векторное произведение векторов
12	Площадь параллелограмма, четырёхугольника	Система координат; Векторное произведение векторов
13	Площадь сложной фигуры	Дополнительное построение (разбиение на простые фигуры)
14	Алгебраическая сумма длин	Дополнительное построение
15	Вписанная и периметр	Формула радиуса вписанной
16	Равносторонний треугольник	Высота и радиусы описанной и вписанной окружности

Рассмотрим математический триггер 5 из таблицы 1 на простейшем примере.

Задача 1: Дан равнобедренный прямоугольный треугольник с катетом равным 1. Необходимо найти гипотенузу.

Анализ текста задачи

Видим, что в этой задаче присутствует сигнал из 5-ой строчки таблицы 1 – прямоугольный треугольник и соответствующие пути решения, рассмотрим их подробнее.

1) Тригонометрия

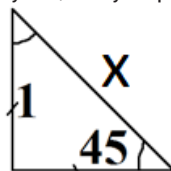


Рис. 1.

Применяем тригонометрическую функцию, например, \sin для нахождения гипотенузы, поскольку треугольник равнобедренный и прямоугольный, то угол между катетом и гипотенузой равен 45 градусам. Выражаем из определения синуса гипотенузу и получаем ответ $1/x = \sqrt{2}/2 \rightarrow x = 2/\sqrt{2} = \sqrt{2}$.

2) Теорема Пифагора

Применяем теорему Пифагора, выражаем гипотенузу $x^2 = 1^2 + 1^2 = 1 + 1 = 2 \rightarrow x = \sqrt{2}$.

3) Дополнительное построение (медиана)

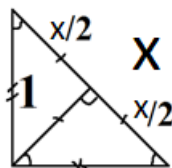


Рис. 2.

Построим медиану из прямого угла, в результате имеем пару подобных треугольников. Таким образом получаем соотношение $1/(x/2) = x/1 \rightarrow x * x/2 = 1 \rightarrow x^2 = 2 \rightarrow x = \sqrt{2}$.

4) Прямоугольная система координат

Вводим систему координат с центром в точке C, координаты вектора, лежащего на гипотенузе (1, 1), вычисляем длину вектора $x^2 = 1^2 + 1^2 = 1 + 1 = 2 \rightarrow x = \sqrt{2}$.

В рассмотренной задаче каждый из путей решения привёл к ответу, при этом нельзя отдать предпочтение тому или иному пути решения. Ученик же в подобной ситуации в первую очередь воспользуется наиболее хорошо знакомым ему методом.

Рассмотрим более сложную задачу.

Задача: Острые углы прямоугольного треугольника относятся как 5:1, а его гипотенуза равна единице. Найти его площадь.

Анализ условия

В данной задаче присутствует сразу несколько сигналов – кратные углы, Прямоугольный треугольник и площадь (см. строки 1,3,5 таблицы 1). Среди путей решения соответствующих всем трём сигналам в каждом случае есть путь решения через тригонометрию.

Решение

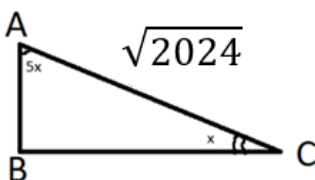


Рис. 4.

Искомая площадь прямоугольного треугольника равна половине произведения его катетов, отсюда: $S_{ABC} = 1/2 \sin x * BC * AC$. Выразим BC используя тригонометрическую функцию, затем выразим площадь через них $\cos C = BC/AC \rightarrow BC = AC * \cos x$. Получили $S_{ABC} = 1/2 \sin x * AC * \cos x * AC$ $S_{ABC} = 1/4 \sin(2x) * AC^2$. Осталось только найти x исходя из соотношений углов треугольника.

$$5x + x + 90^\circ = 180^\circ \rightarrow 6x = 90^\circ \rightarrow x = 15^\circ \rightarrow 6x = 90^\circ \text{ и } 4x = 60^\circ$$

$$S_{ABC} = \sin(30^\circ) * 1/4 * 2024 = 506 * 1/2 = 253$$

Помимо того, что триггеры облегчают решения задачи, они так же облегчают действия при стрессовых ситуациях каким безусловно является экзамен, особенно ГИА (ЕГЭ, ОГЭ).

Продемонстрируем применение триггеров при решении заданий формата профильного ЕГЭ по математике, стоящих в части с развернутым ответом.

Задача [Ященко 2022]

Точка **O** – центр вписанной в треугольник **ABC** окружности. Прямая **BO** вторично пересекает описанную около этого треугольника окружность в точке **P**. Угол **POA** равен углу **PAO**. Найдите площадь треугольника **APO**, если радиус описанной около треугольника **ABC** окружности равен 6, угол **BAC** = 75°, угол **ABC** = 60°.

Анализ условия

Видим, что в данной задаче присутствует большое количество сигналов: Треугольник; Описанная окружность треугольника; Площадь треугольника; равенство углов можно трактовать как сигнал **кратные углы, соотношение углов**. Большая часть этих сигналов стоят в связке с теоремой синусов, поэтому используем ее (приведённое выше предложение является иллюстрацией работы математического триггера).

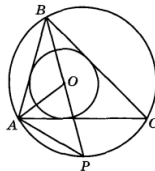


Рис. 5.

Формулу площади треугольника рационально использовать, содержащую синус, так как будем использовать теорему синусов: $S_{APO} = 1/2 AP \cdot PO \cdot \sin \angle APO$.

Запишем теорему синусов и выразим сторону **AP**,

$$PA/\sin \angle ABP = AB/\sin \angle APB = BP/\sin \angle BAP = 2R = 2 \cdot 6 = 12,$$

Угол **ABC** = 60°, **BP** - биссектриса угол **ABP** 30°

$$PA/\sin \angle ABP = 12 \quad PA = 12 \cdot \sin 30^\circ = 12/2 = 6$$

Из равенства углов **PAO** и **POA** следует равнобедренность треугольника, а значит и равенство сторон **AP** и **PO**. $PA = PO = 6$. Углы **APO** и **ACB** опираются на одну дугу, значит они равны, следовательно, равны их синусы. Получаем

$$S_{APO} = 1/2 \cdot 6 \cdot 6 \cdot \sin(180^\circ - 60^\circ - 75^\circ) = 18 \cdot \sin 45^\circ = (18 \cdot \sqrt{2})/2 = 9\sqrt{2}.$$

Таким образом, система триггеров позволяет приступить к решению задачи рациональным методом, так как если он начнёт искать площадь треугольника привычным способом «через высоту», то столкнётся с вычислительными трудностями.

Заключение

Введение понятия математического триггера позволяет связать структурные компоненты задачи с подходами к её решению. Т.е. анализ текста задачи идёт одновременно с поиском пути решения. Урочная деятельность, направленная на формирование математического триггера у учеников, позволяет упростить процесс подготовки к ГИА, так как сокращает время на размышления над задачей и позволяет быстрее приступить к её решению. Особенно это полезно в случае работы с учениками, испытывающими затруднения при решении задач.

В данной работе показан пример системы триггеров для школьных задач планиметрии. Ученики на уроке получают таблицу триггеров, и применяют её вместе с

учителем решая задачи. При анализе условия подчёркиваются сигналы, происходит выбор подходящего пути решения, тем самым формируется математический триггер. Пока формирование соответствующих триггеров не будет завершено ученик пользуется предложенной ему таблицей. Тем самым преподаватель добивается того, что большинство учеников пытается решить задачу вместо того, чтобы отказаться от её решения.

Используя систему, основанную на формировании математических триггеров можно сформировать новый подход к подготовке к ГИА, который применим совместно с имеющейся методической литературой.

Источники и литература:

1. Вербицкий В.И. Справочник школьника. Все темы ОГЭ и ЕГЭ: 5-11 классы. М.: Эксмо, 2017. 336 с.Тумашева О. В. Фиаско ОГЭ по математике 2021 года: какие уроки следует извлечь? // Математика в школе. 2022. № 1. С. 18-26.
2. ЕГЭ. Математика. Профильный уровень: типовые экзаменационные варианты: 36 вариантов /ред. И. В. Ященко. М.: Национальное образование, 2022. 224 с.
3. Колягин Ю.М. Методика преподавания математики в средней школе. Общие методика. Учеб. пособие для студентов физ.-мат. фак. пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1975. 462 с.
4. Китаев Ю. В. Конспект по курсу "Электроника и МП" – цифровые и микропроцессорные устройства. URL: <https://de.ifmo.ru/--books/electron/> (дата обращения: 04.10.2022)
5. Математика. Подготовка к ЕГЭ–2021. Профильный уровень. 40 тренировочных вариантов по демо-версии 2021 года: учебно-методическое пособие / Ф.Ф. Лысенко, С.Ю. Кулабухов, С.О. Иванов. Ростов на Дону: Легион, 2020. 400 с.
6. Майорова Н. Л. Подготовка к экзамену: о типичных ошибках учащихся при решении математических задач // Математика в школе. 2019. № 3. С. 3-8.
7. Сергеев И.Н. Перспективный Демонстрационный Вариант ЕГЭ по математике профильного уровня // Математика в школе. 2021. № 1. С. 3-9.
8. Тумашева О. В. Фиаско ОГЭ по математике 2021 года: какие уроки следует извлечь? // Математика в школе. 2022. № 1. С. 18-26.
9. Шашкина М. Б. ЕГЭ 2020 в условиях пандемии: разбор заданий // Математика в школе. 2020. № 7. С. 3-11.
10. Шестаков С. А. ЕГЭ 2018. Математика. Уравнения и системы уравнений. Задача 13 (профильный уровень). М.: МЦНМО, 2018. 176 с.
11. Шестаков С. А. ЕГЭ 2018. Математика. Неравенства и системы неравенств. Задача 15 (профильный уровень). М.: МЦНМО, 2018. 352 с.
12. Яхеев М.Н. Алгоритмизация заданий с логарифмами в ЕГЭ // Вопросы математики, методики ее преподавания и цифровизации образования в учебно-исследовательских работах: материалы Всерос. научно-практ. конференции /под общ. ред. Е.Л. Черемных. Пермь: Пермский гос. гуманит.-пед. ун-т, 2022, вып. 15. С. 206-211.

Статья поступила в редакцию 5.10.2022

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.1

ББК 74.4

Качество образования в вузе: современные аспекты изучения организации образовательной деятельности

Бухарова Инна Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, orcid.org/0000-0002-9377-7630

Аннотация. В данной статье рассматривается один из важных показателей качества образовательного процесса – оценка удовлетворенности обучающихся УрГПУ организацией образовательной деятельности. Проведенное анкетирование показало, что большая часть обучающихся удовлетворена качеством образовательных услуг в процессе обучения в ВУЗе при реализации различных форм обучения: аудиторных занятий, педагогической практики, научно-исследовательской работы. Полученные результаты показали необходимость оптимизации образовательного процесса как в содержательном, так и организационном аспектах.

Ключевые слова. Качество обучения, качество образовательных услуг, обратная связь, удовлетворенность обучающимися качеством обучения, педагогическая практика.

Quality of Education at the University: Modern Aspects of Studying the Organization of Educational Activities

Bukharova Inna S.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Children Psychology, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, orcid.org/0000-0002-9377-7630

Abstract. This article discusses one of the important indicators of the quality of the educational process – the assessment of the satisfaction of USPU students with the organization of educational activities. The survey showed that most of the students are satisfied with the quality of educational services in the process of studying at the university in the implementation of various forms of education: classes, teaching practice, research work. The results obtained showed the need to optimize the educational process both in terms of content and organizational aspects.

Keywords: quality of education, quality of educational services, feedback, satisfaction of students with the quality of education, teaching practice.

В настоящее время проблема оценки качества образования стоит достаточно остро, так как от качества обучения в ВУЗе будет зависеть насколько успешен будет выпускник в своей будущей профессиональной деятельности. Качество образования в Федеральном законе «Об образовании в РФ» определяется как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы...» [Закон «Об образовании РФ» 2014: 5].

Вопросами качества образовательной деятельности в ВУЗе занимались многие авторы, такие как С. К. Багадирова, И. В. Баклушина, М. Н. Башкова, А. И. Безруков, О. В. Григораш, С. Е. Григоренко, Т. Л. Горелкина, Е. Ю. Григорьянц, В. Н. Гусятников, Г. С. Драпкина, Д. Ц. Дугарова, Л. И. Калинина, Н. В. Каменецкая, И. В. Каюкова, А. В. Кокшаров, Т. П. Колесникова, Е. В. Коротаева, М. Р. Кудайнетов, П. В. Кустов, Т. В. Кучерова, Е. Ю. Морозова, В. В. Платошина, Г. Г. Погожилская, Д. Г. Сандлер, Н. Е. Серебровская, Т. Н. Соколова, Д. В. Сухорукова, А. Д. Сущенко, А. И. Трубилин, Е. Н. Тужилина, Н. В. Фисунова, Г. А. Фоминых, М. Ф. Царькова, Е. И. Шарова и др.

С. К. Багадирова, Е. И. Шарова, М. Р. Кудайнетов показали возможности применения технологии портфолио в системе мониторинга профессионального развития преподавателя, указали причины сопротивления инновациям и способы их преодоления [Багадирова 2016: 2]. Использование технологии портфолио позволит управляющей системе оценивать профессиональный рост преподавателей, будет способствовать повышению из мотивации в плане профессионального роста.

И. В. Баклушина, М. Н. Башкова рассмотрели вопросы организации самостоятельной работы студентов, и проведенное авторами анкетирование студентов показало, что большинство студентов признают значимость самостоятельной работы [Баклушина 2014]. Исследование Т. М. Гулевич показывает, что для развития личностного потенциала студента важна и необходима самостоятельная работа [Гулевич 2015]. Т. В. Кучерова также понимает вопрос о самостоятельной работе студентов, как одним из важных и значимых компонентов учебного процесса [Кучерова 2012]. В данном аспекте проблемы интересно исследование С. Н. Михайловой, Л. П. Кузьминой, показывающее, как со стороны студентов в рамках обратной связи рассматривается проблема организации их самостоятельной работы [Михайлова, Кузьмина 2013].

С. Е. Григоренко, Н. В. Фисунова, В. В. Платошина для повышения эффективности обучения и соответственно повышения качества образования в ВУЗе рассматривают рейтинговую систему, предполагающую модульную организацию учебного процесса. Они отмечают, что накопительная система оценки знаний стимулирует обучающихся к обучению и помогает в организации самостоятельной деятельности студентов. Для повышения качества образования необходим педагогический контроль [Григоренко 2016]. П. В. Кустов также обращается к данному аспекту проблемы качества образования [Кустов 2017].

В. Н. Гусятников, А. И. Безруков, Т. Н. Соколова, И. В. Каюкова, Г. Г. Погожилская в своей работе уточняют понятие «качество обучения» и рассматривают его как набор показателей, связанных с внешней оценкой со стороны работодателей, выпускников и общества в целом. Для оценки качества обучения модернизирована модель Раша за счет введения в нее таких параметров как нестандартность заданий и их практическая значимость [Гусятников 2016].

Д. Ц. Дугарова, Л. И. Калинина поднимают вопрос о студенческом самоуправлении для повышения качества образовательного процесса в ВУЗе, которое понимается как элементы структуры управления высшим учебным заведением, деятельность которых ведется согласно следующим стратегическим направлениям управления: директивного, программно-целевого и смыслопорождающего [Дугарова 2014].

А. В. Кокшаров для модернизации качества существующей системы образования считает, что необходимо внедрять новые механизмы оценки качества обучения в вузе [Кокшаров 2018]. Е. В. Коротаяева проанализировала степень готовности будущих педагогов, а также их способности применять современные методы и технологии обучения, и пришла к выводу о том, что необходимо оптимизировать образовательный процесс как в содержательном, так и в организационном аспектах [Коротаяева 2016].

Анализ различных работ по проблеме исследования подводит нас к выводу о том, что для поддержания организации образовательного процесса на высоком уровне необходимо систематическое выявление и устранение проблем, влияющих на качество подготовки обучающихся. Поэтому получение систематической обратной связи от студентов позволит понять направления работы в плане улучшения качества обучения.

Целью исследования было изучение представлений студентов об организации образовательной деятельности в вузе на базе Института педагогики и психологии детства УрГПУ, в котором приняло участие 95 студентов, обучающихся на 2 и 3 курсах. Анкетирование включало в себя 9 вопросов, позволяющих оценить по пятибалльной шкале различные стороны образовательной деятельности в ВУЗе: организации практики, особенности взаимодействия научного руководителя со студентами и др.

Студенты ответили на следующие вопросы:

- «Насколько вы удовлетворены качеством обучения преподавателями?»,
- «Какое соотношение лекционных и практических занятий вы считаете наиболее продуктивным?»,
- «Назовите ваши любимые учебные дисциплины»,
- «Что вас больше привлекает в преподавании этих дисциплин?»,
- «Удовлетворены ли вы качеством организации практики?»,
- «Удовлетворены ли вы работой с вами научного руководителя?».

В первую очередь отметим, что подавляющее большинство обучающихся (82%) высоко оценивают организацию образовательной деятельности в Институте педагогики и психологии детства УрГПУ, т.е. удовлетворены качеством обучения в ВУЗе.

Значимую роль в организации образовательной деятельности занимает преподаватель, который разрабатывает содержание дисциплины, подбирает разнообразные формы работы, продумывает систему контроля и т.д. Результаты показали, что студенты (89%) дали в большинстве своем высокие оценки работе преподавателей и удовлетворены процессом обучения.

Если посмотреть, какое соотношение лекционных и практических занятий выбирают студенты, то мы видим, что чуть более половины опрошенных (51%) выбрали соотношение 50х50. Примерно поровну оказалось тех, кто предпочитает соотношение лекционных и практических занятий в пропорции 40х60, и наоборот (соответственно, 17% и 18 %).

Таким образом, большинство студентов предпочитают практические занятия, но, тем не менее, теоретический материал также считают важным и интересным. Все это говорит о том, что преподавателями ИПиПД проводятся содержательные, интерес-

ные лекции, где большое внимание уделяется теоретическому осмыслению материала.

Также нам было интересно понять – какие дисциплины глазами студентов воспринимаются как интересные, содержательные. При ответе на вопрос «Назовите ваши любимые учебные дисциплины» большинство студентов назвали «Методику обучения и воспитания в начальном (дошкольном) образовании». Данную дисциплину выбрали 58% студентов, которые отметили в своих ответах – «Интересный материал и его подача». Также студенты положительно оценили ориентацию педагогов на практику, т.е. нравятся те занятия, где преобладают практические задания. Высоко оценили компетентность преподавателя – «Преподаватель знает свой предмет и понятно излагает материал», «Преподаватель применяет самые различные приемы и методы обучения».

Обобщив ответы студентов, нами было выявлены следующие особенности преподавания:

- преподавателями материал изучаемой дисциплины преподносится доступно, понятно, при этом научно, структурированно;
- преподаватели умеют заинтересовать студентов за счет разнообразных методов и приемов обучения, эмоционального изложения материала, подкрепляя его примерами из практики;
- преподаватели свободно владеют материалом (не читают текст с презентации);
- преподаватели используют балльно-рейтинговую систему контроля, которая дисциплинирует студентов, позволяет объективно оценивать знания студентов.

Следующие вопросы касались организации педагогической практики. На вопрос «Удовлетворены ли вы качеством организации практики?» только половина опрошенных дала высокую оценку. Студентами были отмечены следующие положительные стороны организации педагогической практики:

- студентам нравится, что практика дает им возможность «ощутить себя в роли педагога», многообразие видов деятельности;
- на практике студенты могут проявить себя творчески;
- организационные аспекты практики, такие как: проведение конференций, где четко объясняются задания, роль и задачи практиканта; опытные наставники, у которых многому можно научиться.

Недостатки проведения педагогической практики:

- нечеткое расписание зачетных уроков, иногда не позволяющее качественно подготовиться к урокам (занятиям);
- негативное отношение некоторых учителей, которым явно не нравилось присутствие практикантов на занятиях, отсутствие желания помогать студентам, делиться своим опытом;
- отсутствие удобных аудиторий для консультаций с преподавателями;
- неравномерность загруженности в период практики;
- слишком много заданий репродуктивного характера и большой их объем.

Важным аспектом вузовского обучения является научно-исследовательская деятельность и большую роль в организации этой деятельности играет руководитель, поэтому респондентам был предложен вопрос «Удовлетворены ли вы работой с вами научного руководителя?». Подавляющее большинство студентов дали самую высокую отметку и показали высокую удовлетворенность взаимодействием со своим научным руководителем. Например, студенты высоко ценят быстроту ответов руководителя по электронной почте, их привлекает понимающее отношение

руководителя к студенту, готовность помогать, оказывать необходимую поддержку.

Напомним, что нашими респондентами являлись студенты второго и третьего курсов, которые совместно с руководителем выполняют первую курсовую работу. Поэтому так важна эмоционально-личностная составляющая взаимоотношений студента и научного руководителя. Также студентам важна четкость требований и компетентность, умение ясно и понятно объяснять.

Итак, результаты анкетирования об организации образовательной деятельности в вузе показали, что большая часть обучающихся удовлетворена качеством образовательных услуг при обучении в Институте педагогики и психологии детства УрГПУ. Позитивная оценка дана научно-исследовательской работе, организации учебных занятий. Не совсем высоко оценена организации практики, а это один из важнейших аспектов подготовки выпускников. Необходимо руководителям практик более четко продумывать содержание и объем заданий, нивелировать задания репродуктивного характера, больше включать творческой работы, которая и позволяет студентам реализовать себя в полной мере. Стоит продумывать и базы проведения практик, где студенты-практиканты будут чувствовать себя более комфортно и получают от практики много знаний, приобретут необходимый опыт педагогической деятельности.

Конечно же, данное исследование не дает возможности получить исчерпывающую информацию о качестве организации образовательной деятельности, и носит характер пилотного исследования. Необходимо расширение контингента студентов за счет включения студентов 2 и 4 курсов, а также студентов заочного отделения.

Тем не менее, исследование позволило нам понять, насколько студенты 2 курса удовлетворены качеством обучения в ВУЗе. Во-первых, качество обучения в целом оценивается высоко, а именно такие параметры как «качественная преподавательская деятельность», «продуктивная организация образовательного процесса» (высоко оценена работа преподавателей в рамках реализации дисциплин, во время организации научно-исследовательской работы). Во-вторых, по параметру «соответствие теоретических знаний к практическому применению» была получена информация о том, что большинство студентов высоко оценивают деятельность преподавателей на занятиях, так как педагогами не только интересно, доступно и содержательно преподносится материал, но и сами занятия являются практико-ориентированными, эмоционально привлекательными, с четкой организацией учебного процесса. Сами студенты видят и понимают, как полученные знания можно применить в своей будущей педагогической деятельности.

В качестве проблемных зон можно обозначить: в работе научного руководителя – высокую занятость руководителей; в организации педагогической практики – недостаточно продуманную систему письменных заданий.

В заключение отметим, что «Организация продуктивного профессионального взаимодействия – более чем значимая составляющая процесса подготовки будущих педагогов, связанная не только с актуальным состоянием, но и с перспективой профессиональной деятельности. Вчерашние студенты будут транслировать усвоенные во время обучения в вузе мотивы, установки, операции, средства в своей собственной профессиональной деятельности. Следовательно, осмысление и соответствующая модернизация образовательного процесса высшей школы являются необходимыми условиями, обеспечивающими качество подготовки кадров для отечественной системы образования» [Коротаева 2016: 35].

Источники и литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Омега – Л., 2014. 134 с.
2. Багадирова С. К. Мониторинг качества образования: учебное пособие. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2016. 129 с.
3. Баклушина И. В. Организация и контроль самостоятельной работы студентов. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-i-kontrol-samostoyatelnoy-raboty-studentov-3/viewer> (дата обращения: 18.03.2022)
4. Григоренко С. Е. Рейтинговая система как средство оценки качества обучения в вузе // Вестник Тверского государственного университета. 2016. № 2. С. 77-83.
5. Гулевич Т. М. Самостоятельная работа студента как фактор развития личностного потенциала будущего специалиста // Педагогическая лаборатория. 2015. № 1. С. 24-29.
6. Гусятников В. Н. Методы и модели оценки качества обучения в вузе на основе компетентностного подхода. Саратов: СП-Принт, 2016. 132 с.
7. Дугарова Д. Ц. Качество образования как направление деятельности органов студенческого самоуправления // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2014. № 6 (59). С. 48-54.
8. Кокшаров А. В. Введение в механизмы оценки качества обучения в вузе // Проблемы управления качеством образования: сборник статей XI Всероссийской научно-практической конференции МНИЦ ПГАУ. 2018. С. 56-58.
9. Коротаяева Е. В. О готовности и способности будущих педагогов к профессиональному взаимодействию // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11. № 6. С. 30-36.
10. Кустов П. В. Значение рейтинговой системы оценки качества образования в повышении уровня профессиональной подготовки специалиста // Научно-практические исследования. 2017. № 4 (4). С. 40-43.
11. Кучерова Т. В. Самостоятельная работа студента как один из компонентов образовательного процесса // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2012. № 4. С. 64-66.
12. Михайлова С. Н. Самостоятельная работа в учебном процессе вуза: взгляд со стороны студентов // Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 16. № 5. С. 343-346.
13. Морозова Е. Ю. Повышение эффективности самостоятельной работы студентов // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2017. Т. 2. С. 8-10.
14. Пустовалова Н. И., Кушумбаев А. Б., Федяева М. В. Рейтинговая система оценивания учебных достижений как условие развития мотивации учебной деятельности студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. № 1 (20). С. 162-166.
15. Серебровская Н. Е. Мониторинг как средство оценки качества образовательной среды университета // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2017. № 4 (48). С. 30-37.
16. Сухорукова Д. В. Оценка качества высшего образования: традиционные подходы и международные рейтинговые системы // Высшее образование сегодня. 2018. № 9. С. 49-53.
17. Сущенко А. Д., Сандлер Д. Г. Как студенты вовлечены в механизмы «Обратной связи»: системная практика исследований в УрФУ // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 2 (108). С. 176-191.
18. Трубилин А. И., Григораш О. В. О повышении качества подготовки студентов / Alma mater (Вестник высшей школы). 2016. № 11. С. 75-78.
19. Тужилина Е. Н. Оценка удовлетворенности выпускников качеством обучения в вузе // Инновационные технологии в совершенствовании качества образования: Материалы международной научно-методической конференции. 2014. С. 164-170.
20. Фоминых Г. А., Драпкина Г. С. Оценка качества обучения студентами в вузе // Пищевые инновации и биотехнологии материалы: IV Международной научной конференции /ред. Кирсанов М. П. Кемерово: Кемеровский технологический институт пищевой промышленности, 2016. С. 424-426.

Статья поступила в редакцию 3.10.2022

УДК 372.881.111.1

ББК 74.268.19

Навык критического мышления как фактор успешного выполнения письменной части Кембриджского экзамена

Гмызина Галина Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германских языков, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0001-9838-1427

Квасова Мария Владимировна,

магистрант факультета иностранных языков, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-1082-8739

Аннотация. В статье представлены результаты исследования влияния уровня развития критического мышления у обучающихся на результаты выполнения письменной части Кембриджского экзамена. Для проведения эксперимента были отобраны 16 технологий развития критического мышления, способствующих формированию навыков аргументированного высказывания, для регулярного использования на занятиях по английскому языку. Сравнение результатов экзамена в контрольной и экспериментальной группах показало, что уровень развития критического мышления положительно влияет на итоговую сумму баллов. Статистическая значимость данных эксперимента подтверждается полученным значением U-критерия Манна-Уитни.

Ключевые слова: английский язык, письменная речь, Кембриджские экзамены, критическое мышление, технологии развития критического мышления.

Critical Thinking Skills as a Factor of Successfully Completing the Writing Part of a Cambridge Exam

Gmyzina Galina N.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Romano-Germanic Languages, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0001-9838-1427

Kvasova Maria V.,

Master's Student, Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-1082-8739

Abstract. In the article the results of a study are presented. The study focused on how students' critical thinking level influences the results they get for the Writing part of a Cambridge exam. To conduct the experiment, the authors chose 16 critical thinking

development technologies that help to build skills necessary for arguing one's personal opinion. The technologies were regularly used in English classes. When the exam results in control and experimental groups were compared, it was discovered that the level of critical thinking positively affects the final score. The statistical significance of the experimental data is confirmed by the value of the Mann-Whitney U-test.

Keywords: English, writing skills, Cambridge English exam, critical thinking, technologies for developing critical thinking skills.

В современном мире крайне важно владеть иностранными языками, так как понимание иностранного языка и возможность говорить и писать на нем дает человеку больше возможностей и расширяет его кругозор как индивида и специалиста в своей области. На данный момент существует множество способов проверить, насколько успешно прошло изучение языка, какими навыками обладает ученик. Одним из таких способов является сдача международного экзамена на уровень владения иностранным языком в соответствии с системой CEFR (Common European Framework of Reference – Общеввропейские компетенции владения иностранным языком).

По статистике к одним из самых популярных во всем мире международных экзаменов для подтверждения достигнутого уровня английского языка относится линейка экзаменов Кембриджского университета (Cambridge ESOL Exams). Система Кембриджских экзаменов существует с 1913 и ее главное достоинство – это бесспорность полученного сертификата. В линейку Кембриджских экзаменов входят экзамены для взрослых и детей, которые обязательно включают в себя часть «Письмо». Часть «Письмо» оценивается по четырем критериям: Content (содержание), Communicative Achievement (решение коммуникативной задачи), Organisation (организация текста) и Language (языковое оформление).

Content. Содержание письменного текста должно максимально раскрывать тему. Все требования, указанные в задании, должны быть соблюдены, идеи учтены. Адресат, а в данном случае возможный читатель письменного текста, должен получить всю информацию, которая запрашивается в формулировке задания.

Communicative Achievement. Высокие оценки за данный критерий ставятся, если автор текста правильно выбрал стиль изложения текста: формальный или неформальный, информационный или развлекательный. Легко ли читателю понять мысль автора? Не затрудняют ли какие-то конструкции или выбор слов понимание текста? Максимальный балл за этот критерий невозможно получить, если эти требования не выполнены.

Organisation. Высокие баллы можно получить, если в тексте видна четкая структура, он правильно разбит на абзацы, а мысли изложены в логичной последовательности.

Language. Оценивается владение лексическим и грамматическим материалом. При этом на разных уровнях языка разные требования к тому, насколько вариативным должен быть набор грамматических конструкций, и сколько ошибок в них допустимо сделать. На более низких уровнях, например, за грамматическую ошибку не снимаются баллы в случае, если она не препятствует пониманию текста.

Таким образом, в письменной части экзамена нужно продемонстрировать не только прочные лексические и грамматические навыки, но и умение грамотно выражать свои мысли в письменной форме в соответствии с коммуникативной задачей.

Проанализировав работы российских и зарубежных ученых, посвященные мышлению человека, мы пришли к выводу, что помочь человеку научиться более логично и вместе с тем разносторонне мыслить может критическое мышление, под которым понимают «способность анализировать информацию с позиций логики, умение выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам» [Олешков 2006: 73].

К компонентам критического мышления относят умения интерпретировать, анализировать, выводить заключения, давать оценку (умение выбрать из множества идей самые удачные и относящиеся к теме), мыслить логично, строить ясные высказывания, устанавливать множественные связи между явлениями, искать альтернативы, способность посмотреть на ситуацию с разных точек зрения (открытость ума) и способность воздерживаться от суждений при недостаточности оснований, а также творческое воображение и ценностные установки [Enis 2015; Халперн 2000; Paul 2002].

Практически все вышеперечисленные умения необходимы для успешного выполнения письменной части Кембриджского экзамена. Например, умения интерпретировать и анализировать помогут понять тему задания и выбрать формат высказывания. Найти подходящую идею для раскрытия темы легче, если развиты умение искать альтернативы и способность посмотреть на ситуацию с разных точек зрения. Способность воздерживаться от суждений при недостаточности оснований не позволит включить в текст бездоказательные утверждения, за которые экзаменаторы могут снять баллы. А умения мыслить логично и строить ясные высказывания незаменимы для грамотной организации текста.

Опытно-экспериментальной базой исследования стало Частное учреждение – организация дополнительного образования «Школа Лайт» в городе Ульяновске. Школа является центром по подготовке к Кембриджским экзаменам, а также сертифицированным центром по приему данных экзаменов. В эксперименте приняли участие подростки 13-15 лет, которые целенаправленно готовились к сдаче экзамена на уровень B1.

Учащиеся контрольной и экспериментальной групп изучали английский язык по УМК «Focus 3» (Великобритания). Курс рассчитан на подростков, соответствует современным требованиям общеевропейского образования. «Focus 3» содержит задания, направленные на получение необходимых знаний и навыков при сдаче экзаменов.

Мы проанализировали все формулировки заданий в учебнике и обнаружили, что всего пять типов заданий направлены на развитие критического мышления:

Share your opinion: do you think that X is true?

Try to think of as many names of clothes/rooms/school items etc as you can.

Think of any more types of smth/ways to do smth etc.

Decide what would you do and why and tell your thoughts to the class.

Decide whether the sentences are true or false.

На следующем этапе были выбраны 16 технологий формирования критического мышления для регулярного использования на занятиях английского языка в экспериментальной группе. В Таблице 1 представлена методика работы с технологиями развития критического мышления в зависимости от формируемых умений.

Таблица 1. Методика использования технологий развития критического мышления на уроке английского языка в зависимости от формируемых умений

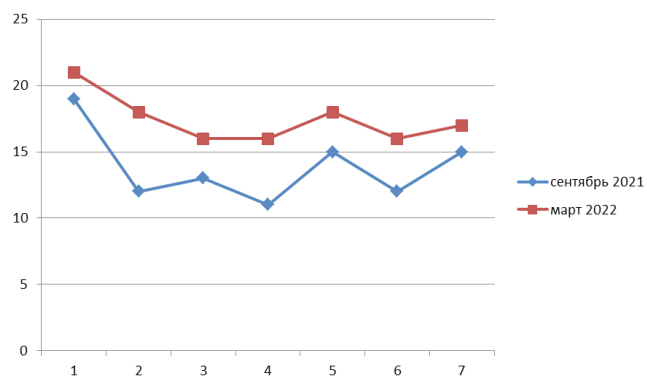
Технология развития критического мышления	Методика использования технологии развития критического мышления на уроке английского языка
Content	
Чтение с остановками	На стадии вызова: О чем будет текст? О чем будет каждая его часть? Кто будет адресатом? На стадии осмысления содержания: О чем автор уже написал? О чем он еще напишет? Включил ли он в текст что-то лишнее? На стадии рефлексии: Правильно ли автор раскрыл тему? Обо всем ли написал автор? Соответствуют ли части текста их содержанию?
Толстые и тонкие вопросы	На стадии вызова: О чем будет текст? Сколько будет частей и о чем будет каждая часть? Кто адресат? На стадии осмысления: работа с текстом. На стадии рефлексии: Верны ли были предположения, сделанные на стадии вызова?
Ромашка Б. Блума	Уточняющие вопросы помогают проверить понимание текста, интерпретационные и оценочные – выразить свое мнение по теме. Примеры вопросов: Правильно ли я понимаю, что...? Почему так получилось, что...? Явление X – это хорошо или плохо? Почему?
Communicative Achievement	
Чтение с остановками	На стадии вызова ученикам предлагалось ответить на следующие вопросы: какие будут жанр, формат, регистр и цели текста? На стадии осмысления содержания, т.е. при прочтении некоторой части текста, ученикам предлагалось решить, каких целей автору текста уже удалось достигнуть? На стадии рефлексии группа определяла, сумел ли автор написать в верном жанре, формате и регистре. Классу нужно проанализировать текст и сказать, достиг ли автор поставленных целей
Рафт	На стадии вызова ученики выбирают тему текста и персонажа, от лица которого они будут писать. На стадии осмысления формулируются основные цели написания текста и определяется жанр, формат, регистр. Далее учащиеся составляют сам текст
Organisation	
Перекрестная дискуссия	Стадия осмысления текста: учащиеся читают текст и выписывают в два столбика в таблице аргументы за и против, обсуждают информацию в парах или в группах
Фишбоун	Стадия осмысления текста: учащиеся определяют проблему в тексте, чертят на доске диаграмму, выписывают причины появления проблемы и предлагают способы ее решения
Эссе	Используется на стадии рефлексии
Дискуссия	Используется на стадии осмысления: в группе обсуждаются проблемные ситуации. Важно следить, чтобы учащиеся высказывались последовательно, подбирали убедительные аргументы, выслушивали мнение других и реагировали вербально
Мозговой штурм	Используется на стадии осмысления: одна группа в классе предлагает идеи по решению проблемы, вторая группа (критики) оценивает насколько предлагаемое решение приемлемо

Ментальная карта	Используется на стадии осмысления (для выяснения имеющихся знаний и представлений) или рефлексии (например, после мозгового штурма)
Language	
Кластеры	Используется на стадии вызова и/или рефлексии для активизации и/или повторения лексики по теме
Инсерт	Используется на стадии осмысления при работе с грамматическими правилами
Бортовой журнал	На стадии вызова: записать, что знали о грамматическом правиле. На стадии осмысления: прочитать правило, обсудить его. На стадии рефлексии: дописать в журнал информацию, которая была новой
Толстые и тонкие вопросы	Используется на стадии осмысления для активизации лексики по теме
Чтение и суммирование прочитанного в парах	На стадии вызова ученики рисуют кластеры по заданной теме, указывая в них, что он и знают по этой теме. На стадии осмысления учащимся предлагаются роли докладчика и корреспондента. Они читают разные части одного текста и затем по очереди выступают в каждой роли. На стадии рефлексии пары рассказывают всей группе полученную информацию
Ассоциации	Используется на стадии вызова для активизации лексики по теме. Ученикам нужно назвать наибольшее количество ассоциаций с предложенным словом, словосочетанием, названием темы и т.д.

Для диагностики уровня сформированности навыков критического мышления был использован тест-опросник критического мышления, представленный на портале «Психология и методология образования». Согласно инструкции, прилагаемой к данному опроснику, студенты, которые набрали более 25,6 баллов, обладают высоким уровнем критического мышления. В случае если студент набирает от 12 до 25,6 баллов, уровень развития критического мышления определяется как средний. Если студент набирает меньшее количество баллов, то присваивается низкий уровень развития данного типа мышления. До и после эксперимента учащихся экспериментальной группы продемонстрировали средний уровень развития критического мышления, но количество баллов, набранных каждым из них, выросло. Что свидетельствует о повышении уровня развития данного типа мышления (Рисунок 1).

Рисунок 1

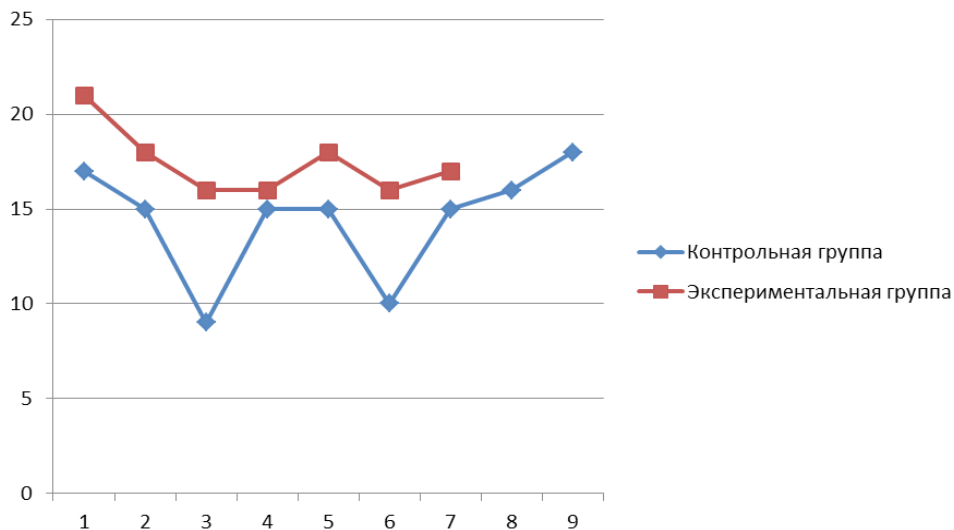
Уровень развития критического мышления у учащихся экспериментальной группы до и после эксперимента



В контрольной группе 22% учащихся имеют низкий уровень развития критического мышления, остальные – средний. На рисунке 2 наглядно представлена разница в уровне сформированности навыков критического мышления у учащихся контрольной и экспериментальной групп.

Рисунок 2

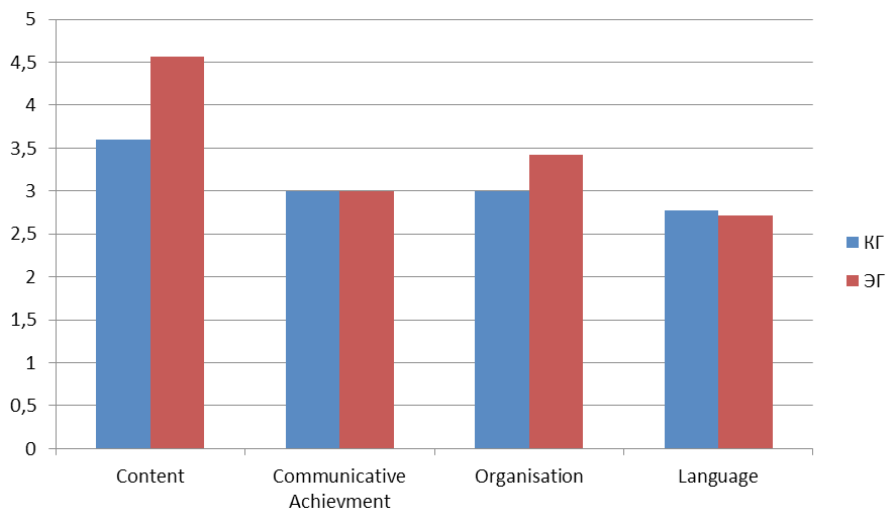
Уровень развития критического мышления у учащихся контрольной и экспериментальной групп на момент сдачи Кембриджского экзамена



В целом учащиеся экспериментальной группы справились с письменной частью экзамена лучше, чем учащиеся контрольной группы (см. рисунок 3)

Рисунок 3

Результаты письменной части Кембриджского экзамена учащихся контрольной и экспериментальной групп



Статистическая значимость результатов экзамена и теста на уровень развития критического мышления была подтверждена с помощью U-критерия Манна-Уитни. Таким образом, подтвердилась гипотеза исследования о том, что уровень развития критического мышления способствует успешному выполнению заданий письменной части Кембриджского экзамена.

Качественный анализ результатов эксперимента показал, что в процессе подготовки к Кембриджскому экзамену наиболее эффективными оказались следующие технологии развития критического мышления: чтение с остановками, ромашка Блума, толстые и тонкие вопросы, перекрестная дискуссия, фишбоун, эссе, дискуссия, мозговой штурм, ментальная карта.

Результаты данного исследования могут быть адаптированы учителями и преподавателями образовательных учреждений разного типа в процессе формирования навыков письменной речи при подготовке к любым экзаменам по определению уровня владения иностранным языком, в том числе к письменной части ЕГЭ по иностранному языку.

Источники и литература:

1. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины /авторы-составители М. Ю. Олешков и В. М. Уваров. М.: Компания Спутник+, 2006. 191 с. Ennis R. The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education. Palgrave Macmillan, 2015. 263 p.
2. Халперн, Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
3. Ennis R. The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education. Palgrave Macmillan, 2015. 263 p.
4. Paul R., Elder L. Critical thinking tools for taking charge of your learning and your life. Financial Times Prentice Hall, 2002. 384 p.

Статья поступила в редакцию 05.11.2022

УДК 37.015.31

ББК 88.6

Деятельностный подход как способ актуализации интереса студентов педвуза к изучению психологии

Поляков Сергей Данилович,

доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-3381-0782

Тихонова Анна Александровна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу практики применения деятельностного подхода в преподавании психологии в педагогическом вузе как способа актуализации интереса студентов к изучению психологии. При этом интерес к изучению психологии рассматривался как проявление внутренней мотивации у студентов, изучавших психологию в 2015, 2018 и 2021 гг. Исследование проводилось в форме опроса студентов в 2015, 2018 и 2021 гг. Общее количество участников исследования – 166 студентов 1-2 курсов. Для определения статистической значимости различий между группами применялся критерий Фишера.

Детальный анализ ответов студентов показал наличие осознанного интереса к изучению теоретических знаний о различных психических явлениях, методах и терминологии психологической науки. Выявлены проявления внутренней мотивации к изучению данного предмета, в том числе мотивации к самопознанию и саморазвитию. Существенных различий в проявлении интереса студентов к обучению психологии в 2015, 2018 и 2021 гг. не выявлено. При этом авторы отмечают, что данные выводы носят предварительный характер и требуют дальнейших более подробных исследований.

Ключевые слова: деятельностный подход, внутренняя мотивация, мотивация к самопознанию и саморазвитию

Activity Approach as a Way to Actualize the Interest of Pedagogical University Students in the Study of Psychology

Polyakov Sergey D.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-3381-0782

Tikhonova Anna A.,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article is devoted to the analysis of the practice of applying the activity approach in teaching psychology in a pedagogical university as a way of actualizing students' interest in the study of psychology. At the same time, interest in studying psychology was considered as a manifestation of intrinsic motivation among students who studied psychology in 2015, 2018, and 2021. The study was conducted in the form of a survey of students in 2015, 2018 and 2021. The total number of study participants is 166 first- and second-year students. Fisher's test was used to determine the statistical significance of differences between groups. A detailed analysis of the students' answers showed the presence of a conscious interest in the study of theoretical knowledge about various mental phenomena, methods and terminology of psychological science. Manifestations of internal motivation to study this subject, including motivation for self-knowledge and self-development, are revealed. Significant differences in the manifestation of students' interest in studying psychology in 2015, 2018 and 2021 were not found. At the same time, the authors note that these conclusions are preliminary and require further more detailed studies.

Keywords: activity approach, intrinsic motivation, motivation for self-knowledge and self-development

Несмотря на то что деятельностный подход в психологии был заявлен и обоснован С. Л. Рубинштейном и А. Н. Леонтьевым ещё в 1930-е гг. и многочисленными дальнейшими исследованиями было показано, что в своей прикладной части он способствует прогрессивному развитию личности обучающегося, превращению его в субъекта, заинтересованного в саморазвитии, внедрение деятельностного подхода в процесс обучения до сих пор встречает трудности. В этой связи рефлексивный «ответ» студентов на обучение психологии по деятельностным методам и методикам по-прежнему является актуальным.

Цель настоящего исследования – проанализировать результаты изучения студентами психологии с применением деятельностного подхода в плане актуализации интереса к этой науке как проявления внутренней мотивации, в частности мотивации к самопознанию и саморазвитию.

Задачи исследования:

1. выявить интерес к изучению психологии как проявление внутренней мотивации, мотивации к самопознанию и саморазвитию в результате изучения психологии студентами педагогического вуза при помощи деятельностного подхода;
2. выявить специфику интереса к изучению психологии у студентов педагогического вуза, изучавших психологию в 2015, 2018 и 2021 гг.

Под деятельностным подходом, в его прикладном аспекте, в данной статье понимается такой способ организации учебно-познавательной деятельности обучаемых, при котором они являются не относительно пассивными «приёмниками» информации, а сами активно участвуют в построении и реализации учебного процесса.

Суть деятельностного подхода, как известно, состоит в рассмотрении любого психического явления и процесса в его становлении и функционировании сквозь призму категории деятельности [Степанов 2005].

Именно через деятельность и в процессе деятельности человек становится самым собой, происходит его саморазвитие и самоактуализация его личности. При этом в условиях деятельностного подхода человек, личность, выступает как активное творческое начало.

В существующей литературе указывается, что специфика деятельностного подхода в воспитании и обучении заключается прежде всего в преимущественной ориен-

тации педагога на оказание помощи воспитаннику в становлении его как субъекта своей жизнедеятельности. При этом обучающийся рассматривается не как объект, нагружаемый знаниями, а прежде всего как личность, имеющая свои мотивы, цели, потребности, а условием самореализации личности является деятельность.

Концепцию «учения через деятельность», независимо от возникновения деятельностного подхода в СССР, предложил американский учёный Д. Дьюи. Им были определены основные принципы деятельностного подхода в обучении:

- учёт интересов учащихся;
- учение через обучение мысли и действию;
- познание и знание как следствие преодоления трудностей;
- свободная творческая работа и сотрудничество [Рогачева 2006].

Учащиеся, по Дьюи, «открывают» знания сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Учитель лишь направляет эту деятельность. Таким образом, полученные знания приобретают личностную значимость. На первом месте стоит не накопление учащимися ЗУН, а становление личности, ее «самостроительство» в процессе деятельности в предметном мире.

Реализация деятельностного подхода в практике преподавания обеспечивается системой дидактических принципов. Наиболее важное значение в контексте изучения психологии студентами-педагогами в вузе являются такие принципы, как:

1) Принцип деятельности, который заключается в том, что студент, получая знания не в готовом виде, а добывая их сам, осознает при этом содержание и формы своей учебно-профессиональной деятельности.

2) Принцип психологической комфортности, который предполагает снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание на занятиях доброжелательной атмосферы, развитие диалоговых форм общения.

3) Принцип творчества, который означает ориентацию на творческое начало в образовательном процессе, приобретение собственного опыта творческой деятельности.

Все эти принципы используются нами в процессе преподавания психологии на факультетах, обеспечивающих подготовку будущих учителей-предметников.

В преподавании психологии студентам с направлением подготовки «Педагогическое образование» применяются такие методы и формы организации учебного процесса, как: элементы социально-психологического тренинга, элементы тренинга личностного роста, групповые дискуссии, упражнения в парах и работа в микрогруппах, написание самоисследовательских творческих проектов, рефлексия в конце занятия, деловая игра. [Поляков, Тихонова 2014; 2017; Поляков, Тихонова и др. 2021].

При этом обучающийся постепенно вовлекается в процесс получения знаний, приобщается к самостоятельному принятию решений, доведению их до исполнения и к рефлексивному анализу собственной деятельности [Столяренко 2006].

Как известно, в период поздней юности, к которому относятся студенты вуза, наиболее ярко проявляется потребность личности в самопознании, самопроектировании, саморазвитии [Тихонова, Николаева и др. 2021]. Вовлечение студента в процесс получения знаний имеет творческий характер, отвечает потребностям его личности и способствует развитию его внутренней мотивации, связанной с самим содержанием этой деятельности, в частности мотивации к самопознанию и саморазвитию, к учебной и учебно-профессиональной деятельности, что приводит к удовлетворенности своей профессией [Тихонова 2021].

Наше видение деятельностного подхода в преподавании психологии подразумевает обучение студентов в плане развития не только операционального, но и

мотивационного, рефлексивного, личностно-смыслового результатов учебной деятельности [Поляков, Тихонова 2016]. Так, мотивационный результат подразумевает интерес к содержанию психологического знания, к соответствующим активным формам работы на занятиях. Рефлексивный результат выражается в выполнении заданий на рефлексию прошедшего занятия или цикла занятий, умения выделить то, чему студент научился и что оказалось важным и интересным для него. О наличии рефлексивного результата свидетельствует выбор студентами рефлексивных заданий при отсутствии обязательности их выполнения, а также содержание выполненных рефлексивных заданий. О достижении личностно-смыслового результата свидетельствуют: наличие заданий для дополнительного изучения, аргументирование их личной значимостью, выбор студентами индивидуальных форм и способов оформления заданий.

Целью эмпирической части нашего исследования было выявление у студентов педагогического вуза тех проявлений интереса к изучению психологии с применением деятельностного подхода, которые свидетельствуют об актуализации внутренней мотивации, в т.ч. мотивации к самопознанию и саморазвитию.

Исследование проводилось в форме опроса в 2015, 2018 и 2021 гг. Письменный опрос проводился среди студентов факультета физико-математического и технологического образования (ФФМиТО) на тему: «Что важного для вас вы изучили / хотели бы еще изучить на занятиях по психологии?» При этом допускалась возможность дать несколько ответов, поскольку ответ предполагался в свободной форме. Такой неформализованный опрос, допускающий свободные формулировки ответов, является не только методом предварительного исследования, но и своего рода упражнением, способствующим развитию рефлексии, а также показателем рефлексивного результата деятельностного подхода.

В исследовании принимали участие студенты 1-2 курса, изучавшие психологию в течение 1 семестра (раздел «Общая психология» или «Психология человека») либо двух семестров (разделы «Общая психология» и «Социальная психология», или «Психология общения и групп»). В 2015 г. принимали участие 68 студентов, в 2018 г. – 48, в 2021 г. – 50 студентов. Общее количество участников исследования – 166 студентов 1-2 курсов, возраст испытуемых 18-20 лет. Для уточнения статистической значимости различий между группами применялся критерий Фишера. По сути, данное исследование носит предварительный, практически пилотажный характер. Дальнейшее изучение данной тематики требует более разнообразных и точных методов.

Результаты опроса студентов приведены в Таблице 1.

Таблица 1. Рефлексия обучающихся на изучение предмета психологии с применением деятельностного подхода

Что важного для себя я узнал	Количество студентов в группе (%), давших ответ		
	2015г.	2018г.	2021г.
Общий интерес к психологии как науке («интересная наука, хочется изучать»)	23,9	49,7	2,0
Самопознание («узнать новое о себе»)	29,4	16,7	14,0
Саморазвитие («способы саморазвития»)	2,9	6,3	0
Познание и понимание других людей	26,5	0,0	8,0

Конкретные психические явления	56,1	62,5	70,0
Методы исследования	20,6	12,5	14,0
Научная терминология	5,9	-	14,0
Практические методы (тренинги, дискуссии, мозговой штурм)	2,9	12,5	12,0
«Учебные» интересы	1,5		-
Непонятная сложная наука		12,5	-
Ничего		2,1	-
Профессиональные интересы преподавателя		4,2	-

* Примечание: Жирным шрифтом выделены статистически значимые различия, $p \leq 0,05$.

В 2015 году студенты отметили, что получили новые знания, узнали о психологии как «интересной науке», которую «хочется изучать дальше» (23,9%). Большая группа студентов дала ответы, связанные с самопознанием (узнали многое о себе – 29,4%), некоторые дали ответы, связанные с саморазвитием (2,9%), например, со способами саморазвития (тренинги, дискуссии, мозговой штурм), что показывает определенный потенциал изучения психологии с позиции деятельностного подхода в плане формирования рефлексии и самопознания, мотивации к саморазвитию у юношества, тем более что студенты младших курсов находятся как раз в сензитивном для этого возрасте. Немаловажно также стимулирование изучением психологии интереса к психической реальности других людей, их внутреннему миру (26,5% дали ответы, связанные с познанием и пониманием других людей), что можно считать проявлением внутренней мотивации. Это больше, чем в группах 2018 и 2021 гг., различия значимы при $p \leq 0,05$, как показали статистические расчеты по критерию Фишера.

Наибольшая группа, более половины опрошенных, дали конкретные ответы о том, какие психические явления они изучили: различные психические процессы, свойства и состояния. Это: темперамент, характер, личность, эмоции, познавательные процессы психики, социально-психологические явления – в частности, общение. Такого рода знания, на наш взгляд, могут иметь практическое значение в жизни и профессиональной деятельности студентов – будущих учителей.

Среди подобного рода «конкретных» ответов в 2015 г. можно отметить высказывания, свидетельствующие об интересе к психологии как науке: методам исследования (20,6%), научной терминологии (отмечен факт усвоения новых понятий и терминов в области психологии – 5,9%). Имеются отдельные «практикоориентированные» ответы: о методах практической психологии – тренингах, мозговом штурме (2,9%), «учебный» ответ об умении правильно задавать вопросы при изучении данной дисциплины (1,5%).

В 2018 г. студенты дали схожие ответы: кроме того, что они узнали о психологии как интересной науке (47,9%), было высказано много конкретных ответов: узнали о познавательных процессах, их связи, о рефлексии, о личности и т.д. (62,5%), причем спецификой этого курса стало наличие ответов типа «больше узнали о рефлексии, о том, как она работает» (16,7%). Отдельные студенты отметили связь теоретического изучения психологии с практической деятельностью человека (12,5%), что позволяет предположить об определенном усвоении психологических знаний и наличии мотивации к ее изучению. 5,8% отметили, что «человек всегда развивается», 2,1% сделали вывод о том, что «у всех людей разные интересы», отсюда можно выдвинуть

предположение о некотором личностно-развивающем результате такого изучения психологии, о преодолении инфантильно-эгоцентрических установок по отношению к другим людям, что возможно будет доказать при углублении и усовершенствовании методов исследования данной проблематики.

6,3% студентов в 2018 г. отметили у себя желание изучать психологию дальше, а значит, можно отметить появление внутренней мотивации к изучению данного предмета. Такое высказывание также можно считать связанным с тематикой мотивации к саморазвитию. Имеются и отдельные высказывания студентов, которые условно можно назвать агностическими («сложная наука», «невозможно понять полностью» 12,5%) и даже негативными («ничего нового не узнал» 2,1%). Возможно, подобные высказывания носят психозащитный характер и являются реакцией на новую информацию о себе, ускорение самопознания, стимулируемое изучением психологии в деятельностном подходе. 4,2% проявили интерес к личности и профессиональному выбору преподавателя. Ответы, связанные с познанием и пониманием других людей, не проявились в этой группе, возможно, под влиянием нарастающего и особенно поддерживаемого на тот момент соцсетями интереса общества прежде всего к проблематике внутриличностных проблем в практической и научной психологии, но они прозвучали в ответе на другой вопрос: «Какие темы и вопросы психологии вам хотелось бы еще изучить» (см. Таблица 2).

Аналогичные результаты получены в выборке 2021 года. Эта группа студентов специфична тем, что учиться они начали в период пандемии и осваивали психологию во многом с помощью дистанционных технологий, что создает определенные затруднения для применения деятельностного подхода, в частности, при изучении групповой динамики и других социально-психологических явлений.

Тем не менее студенты 2021 года также узнали: о конкретных психических явлениях (70,0%, что, однако, не больше, чем в предыдущих группах, $p > 0,05$, как показал критерий F), проявили интерес к психологии как науке, ее методам и терминологии (32,0%), акцентировали психологию как очень интересную науку (2,0%, это меньше, чем в предыдущих группах, как показал критерий Фишера F , $p \leq 0,05$; возможно, в обществе в период пандемии могло измениться восприятие психологии, как прежде всего прикладной и необходимой, способной уменьшить стресс, тревогу и страх у людей, а уже во вторую очередь – как творческой и «интересной» науки, но это требует дальнейших исследований), узнали о практических вопросах и методах (12,0%). Прозвучал интерес к самопознанию (14,0%) и познанию других людей (8,0%) как своего рода проявления внутренней мотивации к изучению психологии. В отличие от предыдущих групп, оказались не акцентированными вопросы саморазвития, возможно, на фоне внешних вызовов, актуальных для общества в этот период.

Таким образом, ответы студентов на вопрос о том, что они узнали при изучении психологии, характеризуются:

- 1) преобладанием конкретных знаний о психических явлениях; особенно у студентов 2021 г.,
- 2) наличием ответов о психологии как науке и ее связи с практикой;
- 3) наличием ответов, связанных с самопознанием и саморазвитием (различия между выборками 20-15, 2018 и 2021гг. статистически незначимы);
- 4) у студентов 2015 г. – большим количеством ответов, связанных с познанием других людей. Возможно, это связано с нарастанием в обществе популярности психологии либо с увеличением общения молодежи в соцсетях;

5) у студентов 2018 г. – более выраженным общим интересом к психологии как науке, а также отношением как к сложной и непонятной области знаний, меньшим интересом к познанию и пониманию других, выраженным интересом к профессиональному выбору преподавателя. Возможно, интерес общества, в т.ч. молодежи, к популярной психологии в это время уже начал снижаться и в большей мере проявилось понимание того, что психология – это наука, пусть интересная, но непростая. Тем не менее, изучение причин подобных особенностей требует дополнительных исследований.

Обобщая полученные результаты, следует отметить наличие у студентов интереса, актуализировавшего внутреннюю мотивацию к изучению данного предмета, в частности мотивацию к самопознанию и саморазвитию.

Пристального внимания заслуживает заданный студентам второй вопрос: «Что ещё вы хотели бы узнать при изучении психологии?» Этот вопрос сам по себе является стимулом к рефлексии и повышает мотивацию к изучению данной дисциплины. Ответы на данный вопрос представлены в Таблице 2.

Таблица 2. Предложения студентов по изучению предмета психологии

Что вы хотели бы узнать при изучении психологии?	Количество студентов в группе (%), давших ответ		
	2015г.	2018г.	2021г.
Углубленное изучение, новые знания	16,1	2,1	-
Конкретные психические явления	42,5	39,1	52,0
Самопознание	10,9	5,8	20,0
4. Саморазвитие («изменить свой характер», «самореализация»)	7,3	4,2	14,0
Познание и понимание других	19,1	12,5	14,0
Иерархия психических явлений		12,5	
Учебные вопросы		2,1	
8. Профессиональные интересы преподавателя	-	10,4	
9. Специфические проблемы психологии (зоопсихология, психология влияния, психолингвистика и т.п.)	10,9	-	8,0
10. Методы исследовательские и практической психологии	10,9	-	-
11. Проблемы взаимосвязи человека и общества			6,0
12. Детская и возрастная психология	4,2		12,0

* Примечание: Жирным шрифтом выделены статистически значимые различия, $p < 0,05$.

В 2015 году студенты также дали ответы, связанные с самопознанием («больше узнать себя», «методы самопознания») (10,9%) и познанием и пониманием внутреннего мира другого человека (19,1%), что зачастую является важными мотивами изучения психологии [Тихонова 2021]. Кроме этого, 7,3% студентов отметили стремление более углубленно изучить психологию, тем самым выразив интерес и наличие внутренней мотивации. 10,9% проявили интерес к методам исследования и методам практической психологии, что специфично для данной группы. 8,8% вы-

сказали общий ответ о желании получить новые знания. 27,9% проявили интерес к конкретным знаниям в области психологии эмоционально-волевой сферы, личности, познавательных процессов, 5,8% отметили интерес к таким социально-психологическим явлениям, как невербальная коммуникация, хотя на тот момент еще не изучали социальную психологию, 4,2% – к детской и возрастной психологии, что может быть связано с будущей профессиональной деятельностью педагогов. Отдельные ответы связаны с интересом к специфическим проблемам психологии, таким как: перфекционизм (1,5%), обман и его распознавание (1,5%), отношения мужчин и женщин (1,5%), зоопсихология (2,9%), а также оказание влияния на других людей (2,9%). Последнее, возможно, связано с практическими ожиданиями студентов от изучения психологии, вероятно, с мифами о психологии как прежде всего науке о влиянии на людей, представленными в обыденном сознании. В сумме интерес к специфическим проблемам психологии, выходящим за рамки минимальной вузовской программы, проявили 10,9% студентов данной группы. Прозвучали ответы, связанные с саморазвитием (4,4%) и даже стремлением помочь другим в саморазвитии (2,9%).

Студенты 2018 года также хотели бы: получать новые знания (2,1%), понять, насколько сложна психология (4,2%), понять другого человека (12,5%) либо, в меньшей мере, самого себя (5,8%), получить конкретные знания по каким-либо психическим явлениям: ощущения, восприятие, память, мышление, личность, потребности, сознание (39,1%), в том числе изучить бесконфликтное общение, что можно назвать «практикоориентированным» вопросом, связанным с применением в жизни полученных знаний (2,1%), а также – и это специфический ответ для данной группы – «понять, что в психике главное: эмоции, познавательные процессы или поведение» (14,6%). Последний ответ также свидетельствует о поверхностном понимании изученного материала, но, с другой стороны, показывает и наличие определенной внутренней мотивации к изучению психологии. Об интересе к саморазвитию свидетельствуют ответы: «понять, изменится ли личность человека вследствие изучения психологии» (2,1%), «изучить детскую психологию, формирование психики» (4,2%), что можно считать проявлением интереса к саморазвитию. Выделяется отдельная группа «учебных» вопросов: о процедуре предстоящего экзамена (2,1%), личности и профессиональных интересах преподавателя (10,4%).

Для студентов 2021 г. оказалось специфичным, что вместо «теоретического» интереса к иерархии психических явлений у них прозвучали ответы, связанные с проблемами взаимоотношений человека и общества: социальных экспериментов, решения современных социальных проблем (6,0%). Возможно, это связано с продолжающейся пандемией ковида и острыми социальными вызовами, стоящими в связи с этим перед человечеством. Интересно желание студентов изучить такие специфические темы и разделы, как психолингвистика, клиническая психология, нейропсихология, кризисная психология (8,0% заинтересованных специфичными темами). 12,0% хотели бы изучить детскую и возрастную психологию. Интерес к самопознанию проявили 20% студентов, но статистические различия по сравнению с группами 2018 и 2015 гг. оказались незначимыми. Среди ответов, связанных с саморазвитием (14,0%), прозвучала тема самореализации (4,0%).

Таким образом, при дальнейшем изучении предмета студенты хотели бы:

- 1) в наибольшей мере – получать конкретные знания по отдельным психическим явлениям;
- 2) получать более углубленные знания;

- 3) понять самих себя, развивать свое самопознание;
- 4) получить новый «материал» для саморазвития;
- 5) специфично для студентов 2015 г. – узнать новые методы научных исследований: возможно, задаваемые одними студентами вопросы по этой теме на лекциях могли вызвать заинтересованность у других студентов и стимулировать их также задавать новые вопросы по этой теме. Специфично для студентов 2018 г. – больше узнать о личности самого преподавателя, его профессиональной мотивации. Возможно, подобный интерес могли вызвать новые методы чтения лекций, предполагающие яркие презентации с иллюстрациями и примерами, что нетипично для специфики факультета ФФМиТО и вызывает заинтересованность у студентов;
- 6) специфично для студентов 2021 г. – изучить проблемы взаимоотношений человека и общества, поскольку эти проблемы актуализировались в связи с пандемией, а также, что свидетельствует об определенном начале профессионализации, изучить детскую и возрастную психологию.

Эти ответы также свидетельствуют о наличии у студентов интереса к изучению психологии как проявления внутренней мотивации, мотивации к самопознанию и саморазвитию.

Таким образом, деятельностный подход к преподаванию психологии в педагогическом вузе показал выраженный интерес обучающихся к изучению психологии. Актуализация этого интереса обуславливает проявления внутренней мотивации к изучению данного предмета, т.е. получению теоретических знаний о различных психических явлениях, методах и терминологии психологической науки, самопознанию и саморазвитию с использованием психологических знаний, что показывает определенный воспитательный потенциал деятельностного подхода в изучении психологии в педвузе. При этом существенных различий в проявлении интереса студентов к обучению психологии в 2015, 2018 и 2021 гг. не выявлено. Тем не менее данные выводы носят предварительный характер и требуют дальнейших более подробных исследований.

Источники и литература:

1. Поляков С.Д., Тихонова А.А. Социальная и возрастная психология: учебно-методические материалы к практическим занятиям и семинарам. Ульяновск: УлГПУ, 2014. 32 с.
2. Поляков С.Д., Тихонова А.А. Психология человека: семинары и практические занятия: учебно-методическое пособие для студентов. Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н.Ульянова», 2017. 39 с.
3. Поляков С.Д., Тихонова А.А., Аверьянов П.Г., Семенова И.А. Возрастная психология. Психология развития личности. Семинары и практические занятия: учебно-методическое пособие. Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н.Ульянова», 2021. 44 с.
4. Поляков С.Д., Тихонова А.А. Реализация системно-деятельностного подхода при обучении психологии в вузе // Поволжский педагогический поиск. 2016. № 1 (15). С. 62-63.
5. Рогачева Е.Ю. Влияние педагогики Джона Дьюи на теорию и практику образования в XX веке. Дисс... доктора пед. наук. М., 2006. 358 с.
6. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия. М.: Изд. Эксмо, 2005. 672 с.
7. Столяренко А.М. Психология и педагогика. М.: Юнити-Дана, 2006. 543 с.
8. Тихонова А.А. Особенности профессиональной мотивации студентов-психологов на разных этапах вузовского обучения // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 2 (82). С. 84-89.
9. Тихонова А.А., Николаева И.А., Аверьянов П.Г., Гаврилушкин С.А. Развивающая (производительная) тенденция в профессиональной мотивации студентов-психологов // Человеческий капитал. № 8 (147). 2021. С. 227-235.
10. Тихонова А.А. Взаимосвязь образа будущего Я с мотивацией к саморазвитию в возрасте юности. Дисс... канд. психол. наук. Казань, 2015. 172 с.

Статья поступила в редакцию 20.11.2022

УДК 377
ББК 74.4

Проектная деятельность как механизм формирования предпринимательской компетенции обучающихся профессиональных образовательных организаций

Фахретдинова Миляуша Афауловна,

кандидат педагогических наук, директор центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0001-7172-0994

Кубракова Ольга Николаевна,

заместитель директора по инновационному развитию, Ульяновский техникум железнодорожного транспорта, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье авторы рассматривают возможности проектной деятельности в подготовке профессиональных кадров нового поколения, обладающих предпринимательскими компетенциями. В фокусе данной статьи также находится описание опыта непосредственного внедрения форматов проектной деятельности на примере профессиональной образовательной организации.

Ключевые слова: проектная деятельности, предпринимательская компетенция, среднее профессионально образование, профессиональная образовательная организация, общая компетенция

Projects as a Mechanism for the Formation of Entrepreneurial Competence of Students of Professional Educational Organizations

Fakhretdinova Milyausha A.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Center for Advanced Studies and Professional Retraining, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0001-7172-0994

Kubrakova Olga N.,

Deputy Director for Innovative Development, Ulyanovsk College of Railway Transport, Ulyanovsk, Russia

Abstract. In the article, the authors consider the possibilities of projects in the training of a new generation of professional personnel with entrepreneurial competencies. The focus of this article is also a description of the experience of direct implementation of project activity formats on the example of a professional educational organization.

Keywords: projects, entrepreneurial competence, vocational education, professional educational organization, general competence

Одним из направлений стратегических преобразований страны является опережающее технологическое развитие, ведущим звеном которого выступает предпринимательство. Именно предприниматели инициируют развитие инновационных технологий, увеличивая конкуренцию в социально-экономической сфере государства. В 2008 году Правительством РФ было указано на необходимость активизации населения страны в сфере предпринимательской деятельности до 60 % [Совещание 2008].

В настоящее время по данным Национального отчета «Глобальный мониторинг предпринимательства» (Россия 2021/2022) доля общей предпринимательской активности в стране по отношению к численности взрослого трудоспособного населения составляет 11,6 %. Этот показатель явно ниже требуемого уровня [Национальный отчет 2021/2022].

Данная проблема порождает целый спектр вопросов: кадровых (кто будет осуществлять подготовку предпринимателей), технологических (каковы наиболее рациональные методы, формы их подготовки) и т.д. Однако, наиболее важным в ракурсе проблематики статьи остается вопрос о роли среднего профессионального образования (СПО) в подготовке современных кадров для российского бизнеса [Фахретдинова 2018].

Безусловно, подготовить будущего предпринимателя в профессиональной образовательной организации (ПОО) это сложная задача, вместе с тем, в данных образовательных организациях есть широкие возможности по созданию условий для развития мотивации к бизнесу, приобретения обучающимися знаний и опыта, необходимых для предпринимательской деятельности [Фахретдинова 2018].

Впервые данный запрос системе СПО на формирование у обучающихся компетенций, связанных со сферой предпринимательства, появился в 2015 году. В ФГОС СПО по ТОП 50 была сформулирована общая компетенция ОК 11. Планировать предпринимательскую деятельность в профессиональной сфере. Решение данной задачи для ПОО в настоящее время приобретает особую значимость в связи с тем, что в актуализированных в 2022 году ФГОС СПО сформирован новый запрос со стороны работодателей, бизнес-сообщества к подготовке специалистов со средним профессиональным образованием. В числе образовательных результатов заявлена ОК 03. «Планировать и реализовывать собственное и личностное развитие, предпринимательскую деятельность в профессиональной сфере, использовать знания по финансовой грамотности в различных жизненных ситуациях» [Приказ 2022].

На этом основании перед педагогическими работниками ПОО встанут задачи, с одной стороны – анализа сложившейся практики приобщения обучающихся ПОО к предпринимательской деятельности, с другой стороны – выбора форм, методов, технологий развития наиболее востребованных для этого качеств.

Авторы статьи предлагают профессиональному сообществу свою точку зрения и свое видение в выборе наиболее оптимального способа формирования компетенции у обучающихся ПОО для занятий бизнесом.

В поисках такого механизма мы обратились к истокам, к содержанию понятия «предпринимательская деятельность». Одно из определений, которое соотносится с контекстом статьи, звучит следующим образом: *«предпринимательство - это принципиально новый тип хозяйствования, базирующийся на инновационном поведении собственников предприятий, на умении находить и использовать идеи, воплощать их в конкретные предпринимательские проекты»* [Малышев 2010].

Как писал В.И. Даль, «предпринимать – значит затевать, решиться исполнить какое-либо новое дело, приступить к совершению чего-либо значительного» [Толко-

вый словарь 1978]. Сама суть предпринимательской деятельности заключается в постоянной генерации новых идей и их смелом воплощении в жизнь. Современный предприниматель представляет собой динамичного человека с *навыками* критического и инновационного мышления, лидерства, системного анализа и прогнозирования развития, обладающего способностью к активному обучению и выстраиванию стратегии, комплексному решению проблем.

Изучая теоретические аспекты феномена «предпринимательство» и его статусного выражения «предприниматель», мы задались вопросом: какой вид деятельности, практикуемый в ПОО, может более результативно способствовать развитию предпринимательской компетенции?

На наш взгляд, значительный потенциал для формирования предпринимательской компетенции заложен в проектной деятельности.

Именно в ходе разработки и реализации проекта, проектной деятельности происходит формирование личностных качеств, самостоятельности, ответственности и развитие способностей студентов, необходимых для предпринимательской деятельности.

В качестве значимого ресурса в формировании предпринимательской компетенции обучающихся ПОО следует назвать **учебную дисциплину «Основы предпринимательской деятельности»**. Содержание данной дисциплины, технологический компонент ее реализации направлен на просвещение обучающихся в вопросах нормативно-правового регулирования ведения бизнеса, формирование экономических и организационных знаний и умений, важных для организации предпринимательской деятельности.

В рамках освоения «Основ предпринимательской деятельности» студенты выполняют творческий проект – бизнес-план учебного стартапа, проходят «в миниатюре» путь создания, открытия своего дела. Бизнес-план представляет собой детальное обоснование концепции, предназначенной для реализации любой предпринимательской идеи. Это специальный инструмент менеджмента, используемый в современной рыночной экономике, который позволяет очертить круг проблем, с которыми может столкнуться предприниматель при реализации своих целей в неопределенной, конкурентной хозяйственной среде и определить основные способы решения этих проблем [Нагимова 2018].

Примеряя на себя роль предпринимателя, моделируя собственную бизнес-стратегию, приступая, пока ещё в рамках учебной деятельности, к реализации решения об открытии своего дела, обучающимся придется найти ответы на следующие вопросы:

- какова моя цель в бизнесе, какие задачи придется решать?
- чем мой бизнес будет выгодно отличаться от предложений конкурентов?
- каким буде масштаб моего бизнеса?
- кто будет моим клиентом и что я смогу им предложить?
- какие ресурсы мне нужны для открытия моего бизнеса и т.д.?

Изучение и анализ бизнес-ситуации в сфере предполагаемой предпринимательской деятельности, понимание и осмысление значимости на потребительском рынке предлагаемой услуги или продукта, определение производственных и финансовых потребностей будущего предприятия – это те задачи, которые решают студенты в ходе работы над проектом. Это сложная, но интересная деятельность для студентов по разработке первого в их жизни, пусть учебного, бизнес-проекта.

Личное участие и опыт в разработке учебных стартапов и проектов в период освоения образовательных программ дает возможность студентам не только приобрести составляющие предпринимательской компетенции, но и в дальнейшем по завершению обучения в ПОО реализовать новые идеи и успешные бизнес-модели в своей профессиональной сфере.

Для формирования предпринимательской компетенции одного курса по основам предпринимательской деятельности явно недостаточно. В ходе освоения образовательной программы обучающиеся погружаются в разные предметные области, овладевают знаниями и умениями в сфере информационно-коммуникационных технологий, экономики и права, маркетинга, что очень важно для организации деятельности своего предприятия. В рамках изучения данных дисциплин студенты разрабатывают курсовые работы (проекты), чаще всего перерастающие в реальные дипломные проекты, направленные на решение производственных проблем по профилям подготовки, что позволяет им приобрести определенный опыт применения универсальных способов деятельности при разработке проектов (бизнес-планов).

Существенной возможностью формирования предпринимательской компетенции для студентов становится участие во внеурочной деятельности. Дополняет учебную деятельность работа над творческими проектами вне учебной программы, в рамках научного общества студентов, это позволяет работать в более комфортных условиях, не ограниченных временными рамками отдельных учебных занятий.

Так, например, в Ульяновском техникуме железнодорожного транспорта успешно функционирует научное общество студентов «Авангард», которое вовлекает студентов в активный процесс разработки и реализации творческих проектов, создавая тем самым условия для развития у них креативного и критического мышления, коммуникабельности, способностей к сотрудничеству. Особое внимание преподаватели уделяют социальным проектам, так как участие студентов в социальном проектировании позволяет сформировать навыки решения социально значимых проблем. Традиционно тематика проектов выбирается по направлениям «Экология, здоровьесбережение, ЗОЖ», «Краеведение, гуманитарные науки», «Наука и техника, программные продукты и технические проекты», «Профессиональное самоопределение, планирование карьеры, технологическое и социальное предпринимательство».

Значимость участия студентов в данном виде проектной деятельности отмечается многими учеными и практиками. Так, доктор социологических наук Старшинова А. В. подчеркивает, что «социальное проектирование позволяет обучающемуся проявлять самостоятельность и креативность, способность интегрировать знания из разных областей науки, понимать непосредственные проблемы людей, развивать коммуникативные навыки, позволяющие осуществлять эффективное взаимодействие с ними, актуализировать свой личный жизненный опыт» [Старшинова 2018].

Среди социально направленных проектов, реализующихся в техникуме следует выделить такие, как «Герои России – герои моего двора», «Береги себя», «Алко-стоп», «Идеальная площадка», «Билет в чистое будущее», «Мой выбор», «Вагон знаний». Участвуя в них, студенты получают возможность связать и соотнести общие представления, полученные в ходе обучения, с реальной жизнью, в которую вовлечены они сами, их друзья, семьи, преподаватели, с общественной жизнью, с социальными и политическими событиями, происходящими в масштабах микрорайона, города, региона, наконец, страны в целом.

Ярким примером социального проекта является проект «Марафон героев "Него Work" им. Г.М. Лазаревой», основная идея которого заключалась в популяризации

профессиональных судеб людей, которых по праву можно назвать «героями». Инициаторы проекта – обучающиеся техникума, основываясь на том, что важную роль в выборе молодым человеком жизненного пути играют, как объективные, так и субъективные факторы, в числе которых «идеалы» для подражания в труде, «образцовые» примеры успешной профессиональной деятельности, организовали «марафон» в социальной сети, приурочив его к 90-летию со дня рождения преподавателя (на пенсии) Ульяновского техникума железнодорожного транспорта Героя Социалистического труда Галины Михайловны Лазаревой. Писали пост о своем «герое труда», публиковали пост на своей страничке и передавали эстафету друзьям и знакомым.

Так, участники «марафона» привлекали внимание к нашим современникам, людям, с которыми знакомы, живут по соседству – тем самым «героям с нашего двора». Обычным, на первый взгляд, людям, за плечами у которых серьезные достижения, активная жизненная позиция, способность к самопожертвованию, гражданская ответственность, и, конечно же, любовь к Родине. Комплексный подход к организации проектной деятельности обучающихся в техникуме делает этот процесс непрерывным, обеспечивая их участие в данном виде работы в течение всего периода обучения. Содержание проектной деятельности усложняется из курса в курс.

Целью и основным содержанием проектной деятельности первокурсников является работа над индивидуальными проектами в ходе общеобразовательной подготовки. У студентов развиваются первичные навыки самостоятельной проектной работы, критическое и аналитическое мышление.

На старших курсах, студенты переходят на более сложный уровень проектной деятельности. Они начинают принимать участие в научно-практических конференциях, конкурсах проектов профессиональной направленности. У них формируются навыки выступления перед аудиторией, презентации своей точки зрения, совершенствуется речь. Работа над курсовыми, творческими проектами позволяет студентов погружаться в модельные ситуации, приближенные к будущей профессиональной деятельности, в решение проблем, актуальных для профессии и специальности, находить нестандартные решения.

Таким образом, организация проектной деятельности обучающихся при реализации ОПОП СПО, участие в работе научного студенческого общества, разработка творческих, индивидуальных, курсовых, дипломных проектов, позволяют соблюдать принцип преемственности в развитии навыков проектной деятельности обучающихся от курса к курсу, и обеспечивают уровневость формирования предпринимательской компетенции.

Источники и литература:

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка в 4 т. Т.1. М.: «Русский язык», 1978. 669 с.
2. Модель оценки softskills предпринимательских компетенций обучающихся профессиональных образовательных организаций: содержательная визуализация и возможности применения / Активные методы и формы развития softskills – общих компетенций обучающихся профессиональных образовательных организаций: методические рекомендации / Н.И. Нагимова, М.А. Фахретдинова, И.Н. Сальникова. Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2018. 57 с.
3. Малышев О. М., Соломонов А. П. Развитие предпринимательства в современной России: проблемы и перспективы // Социально-экономические явления и процессы. 2010. № 6. С. 135-140.
4. Национальный отчет «Глобальный мониторинг предпринимательства». Россия 2021/2022 / под ред. О.Р. Верховской, К.А. Богатыревой, М.В. Дорохиной и др. URL: <https://www.gemconsortium.org/file/open?fileId=50704> (дата обращения: 15.11.2022)
5. Проектное обучение. Практика внедрения в университетах / под ред. Л. А. Евстратовой, Н.В. Исаевой, О.В. Лешукова. М.: Открытый университет Сколково, Издательский дом НИУ ВШЭ. 2018. 154 с.

6. Приказ Министерства просвещения РФ «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования» от 01.09.2022 г. № 769. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202210110007> (дата обращения: 14.11.2022).
7. Социальное проектирование в образовании и практике социальной работы: учеб. пособие /А. В. Старшинова и др. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. URL:https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/58612/1/978-5-7996-2313-5_2018.pdf (дата обращения: 14.11.2022).
8. Открытый источник. Совещание по вопросам развития предпринимательства. URL:<http://kremlin.ru/events/president/news/76> (дата обращения: 16.11.2022).
9. Теория и практика формирования softskills – общих компетенций обучающихся профессиональных образовательных организаций: методическое пособие /М.А. Фахретдинова, Н.И. Нагимова, О.Н. Кубракова, Е.А. Банникова, Н.А. Саланова. Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2018. 105 с.

Статья поступила в редакцию 15.11.2022

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА

УДК 796.332

ББК 75.578

Особенности физического развития и физической подготовленности юных футболистов России и Сирии

Тимошина Ирина Назимовна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-4223-1344

Альших Мхд.Висам,

аспирант кафедры теории и методики физической культуры и основ безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-8650-5098

Губина Валерия Викторовна,

магистрант кафедры русского языка, литературы и журналистики, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-8683-6903

Аннотация. Авторами статьи проводится сравнительный анализ уровня физического развития и подготовленности школьников России и Сирии возрастом от 8 до 9 лет, занимающихся футболом первый год. Тестирование проводится с участием учеников МБОУ «СОШ № 37 с углубленным изучением отдельных предметов» (г. Набережные Челны, Россия) и школы Фирас Аль-Хатиб (г. Хомс, Сирия).

Ключевые слова: юные футболисты 8–9 лет, физическое развитие, физическая подготовленность.

Features of Physical Development and Physical Fitness of Young Football Players in Russia and Syria

Timoshina Irina N.,

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Theory and Methods of Physical Culture and Life Safety, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-4223-1344

Alshikh Mhd.Visam,

Post-graduate Student, Department of Theory and Methods of Physical Culture and Life Safety, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-8650-5098

Gubina Valeria V.,

Master's Student, Department of Russian Language, Literature and Journalism, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-8683-6903

Abstract. The authors of the article carry out a comparative analysis of the level of physical development and preparedness of schoolchildren in Russia and Syria aged 8 to 9 years old, who are involved in football for the first year. Testing is carried out with the participation of students of "Secondary School No. 37 with in-depth study of individual subjects" (Naberezhnye Chelny, Russia) and the Firas Al-Khatib school (Homs, Syria).

Keywords: young football players aged 8–9, physical development, physical fitness.

Введение

Подготовка резерва квалифицированных футболистов имеет своей целью обеспечение перехода в группы спортивного совершенствования юных спортсменов, обладающих большим потенциалом и способных в дальнейшем достичь высоких результатов. Дети и молодые люди должны быть в состоянии выдержать физическую нагрузку во время тренировок и соревнований, эмоциональные переживания, вызванные борьбой, напряженную деятельность всего организма. В связи с этим сегодня особенно высока роль научно обоснованного спортивного отбора, предполагающего системный подход к оценке уровня развития необходимых для данного вида спорта физических качеств [Бальсевич 2000; Мифтахов, Шаймарданова 2016; Щетинина 2014].

При должной организации спортивного отбора всесторонне изучаются морфологические и физические способности обучающихся, а полученные показатели и характеристики становятся медико-биологическим основанием для дифференцированного подхода в системе подготовки. Опираясь на них, тренер разрабатывает новые подходы и программы, учитывающие индивидуальные особенности детей, в том числе проявляющиеся на разных этапах онтогенеза. Все это позволяет создать условия для развития и совершенствования способностей юных футболистов. Однако проблема разработки единого и интегрированного подхода к спортивному отбору, основывающему на многофункциональных показателях, генетическом тестировании и особенностях психологии, еще не получила должной разработки [Бальсевич 2000; Варюшин 2007; Щедрина 1989; Щетинина 2014; Яковлев 2002].

Подготовка юных футболистов подразумевает также учет возрастных особенностей. Так, для восьмилетних спортсменов возможность выполнения длительной и интенсивной физической нагрузки будет ограничена. Однако для развития гибкости этот возраст является сенситивным [Золотарёв и др. 2019; Григорьев 2016]. У юных футболистов девяти лет особенно активно формируются связанные с быстротой и точностью движений психофизиологические функции, быстро образуются условные рефлексы, а динамические стереотипы двигательных навыков обладают способностью сохраняться на достаточно длительные периоды времени. Однако центральная нервная система вследствие неуравновешенности возбуждительно-тормозных

процессов характеризуется быстрой утомляемостью, что необходимо учитывать при освоении новых движений. Стоит отметить также способность к имитации (подражанию), использование которой во время тренировок может стать хорошим педагогическим приемом [Варюшин 2007; Григорьев 2016; Золотарёв и др. 2019].

Из вышесказанного следует, что начальная подготовка юных футболистов подразумевает использование в работе таких методов тестирования физических и морфофункциональных показателей, которые будут учитывать индивидуальные особенности организма. Только в таком случае найденные или специально разработанные методы будут целесообразны. При этом исследование способностей детей требует не только проведения ряда тестов, но и сравнительного анализа полученных результатов.

Цель исследования: сравнить уровень физического развития и физической подготовленности школьников в возрасте 8–9 лет России и Сирии, которые занимаются футболом первый год.

Методы исследования:

- анализ;
- тестирование.

Организация исследования

Выбор тестируемых показателей был мотивирован особенностями развития детей 8–9 лет. Так, для восьмилетних футболистов определяющими (доминантными) факторами в процессе тренировки и становления спортивного мастерства будут масса тела, максимальная скорость бега, степень комплексного проявления быстроты и ловкости в специфических сложнокоординационных заданиях, а также физическая работоспособность и время двигательной реакции. Эти же факторы влияют на успех деятельности обучающихся в возрасте девяти лет, однако особое значение будет иметь для них также техника владения мячом [Щедрина 1989; Щетинина 2014; Яковлев, 2002; Бальсевич 2000].

Исследование проводилось на основе сравнительного анализа морфофункциональных показателей, в число которых вошли длина и масса. В нем приняло участие 20 юных футболистов 8–9 лет из МБОУ «СОШ № 37 с углубленным изучением отдельных предметов» (исследование проводилось Мифтаховым А.Ф., Шаймардановым Л.Ш. в 2016 году в г. Набережные Челны, Россия) [Мифтахов 2016] и школы Фирас Аль-Хатиб (исследование проводилось Альших Мхд.Висам в 2018 году в г. Хомс, Сирия).

Такие характеристики, как длина тела (в см.) и масса тела (в кг.), а также существующая между ними разница представлены в Таблице 1.

Таблица 1.

	Длина тела, см	Масса тела, кг
Россия	126,8±0,48	28,78±0,60
Сирия	126,91±4,6	25,66±3,31
Разница	0,11	3,12

В свою очередь в Таблице 2. приводятся результаты измерений, проведенных качественно физической подготовки юных футболистов из Сирии и России. Для этого использовались такие упражнения, как бег, прыжок в длину с места (ПДМ), прыжок вверх с места со взмахом рук (ПВМВР) и сгибание и разгибание рук в упоре лежа (СРРУЛ).

Таблица 2.

	Бег на 30 м, с	ПДМ, см	ПВМВР, см	СРРУЛ, кол-во раз
Россия	5,98±0,02	159,25±1,01	31,75±0,41	10,00±0,17
Сирия	7,67± 0,63	147,63±7,99	25,64±1,97	10,16±2,85
Разница	1,69	11,62	6,11	0,16

Результаты тестирования

Анализ данных Таблицы 1. позволяет говорить о том, что при практически равных показателях роста (разница равна 0,11 см), российские юные футболисты имеют большую массу тела, чем сирийские (разница равна 3,12 кг). Это может быть вызвано тем, что в Сирии еще ощущаются последствия более чем десятилетней войны, к которым можно отнести, например, повышение цен на продукты питания, необходимые для роста и развития молодого организма.

Показатели, приведенные в Таблице 2, дают представление об уровне физической подготовки юных футболистов. Стоит отметить, что российские обучающиеся показали более высокие результаты, чем сирийские.

Так, например, разница в колонке бег равна 1,69 с, в колонке ПДМ – 11,62 см, а ПВМВР – 6,11 см. Менее ощутимы различия в результатах СРРУЛ (0,16 раз).

Результаты исследования и их обсуждение

Тестирование позволило выявить, что уровень физической подготовки российских юных футболистов выше, чем сирийских. При этом стоит отметить также и то, что масса тела при практически одинаковом росте у обучающихся из России больше.

Это может быть вызвано следующими факторами:

1. Начало подготовки юных футболистов преимущественно приходится на семилетний возраст (или первый класс школы). В связи с прошедшей войной дети долгое время были лишены возможности заниматься спортом, в частности на улицах. На данный момент существуют специальные площадки, оборудованные для игры в футбол.
2. Отсутствие материально-технического оснащения, необходимых площадок и оборудования для занятий футболом.
3. Низкий уровень заработной платы тренеров приводит к уходу специалистов из данной сферы, дефициту квалифицированных кадров.
4. Высокая стоимость продуктов питания не позволяет обеспечить юным футболистам необходимый для полноценного развития сбалансированный рацион.

Очевидно, что при подготовке юных футболистов необходимо учитывать индивидуальные особенности онтогенеза, показатели физической подготовки, а также внешние факторы и возможности обеспечения самой системы обучения игре в футбол.

Заключение.

Сравнение и анализ данных, полученных при тестировании физического развития и физической подготовленности юных футболистов 8–9 лет России и Сирии, занимающихся футболом первый год, позволяют сделать следующие выводы:

- сирийские юные футболисты обладают меньшей массой тела, чем российские, что может быть вызвано внешними факторами и условиями;

- уровень физической подготовки школьников из Сирии отличается от уровня детей из России: по большинству показателей он значительно ниже.

Результаты проведенного тестирования могут помочь при разработке программы работы с юными футболистами, с учетом их индивидуальных особенностей, в усовершенствовании навыков и способностей школьников.

Источники и литература:

1. Бальсевич В.К. Онтокинезиология человека. М.: Теория и практика физической культуры, 2000. 275 с.
2. Варюшин В.В. Тренировка юных футболистов. М.: Физкультура и спорт, 2007. 112 с.
3. Григорьев С.К. Средства тренировки специальной физической работоспособности футболистов: учебно-методическое пособие /С. К. Григорьев, В. В. Лавриченко. Краснодар: Просвещение-Юг, 2016. 88 с.
4. Григорьян М.Р. Техническая подготовка юных футболистов с учетом дифференцирования специализированных нагрузок повышенной координационной сложности. Автореф. дисс... канд. пед. наук. Краснодар, 2009. 24 с.
5. Мифтахов А.Ф., Шаймарданова Л.Ш. Отбор и прогнозирование способностей футболистов 9–10 лет на этапе начальной подготовки // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 4. С. 158–162.
6. Современный футбол: состояние, проблемы, инновации и перспективы развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (29–30 июня 2018 года). Казань: Поволжская ГАФКСИТ, 2018. 368 с.
7. Теоретический минимум тренера детско-юношеского футбола: учебно-методическое пособие /А.П. Золотарёв, Р.З. Гакаме, С.К. Григорьев, В.В. Лавриченко. Краснодар: Просвещение-Юг, 2019. 121 с.
8. Щедрина А.Г. Онтогенез и теория здоровья: методологические аспекты. Новосибирск: Наука, Сиб. отд., 1989. 136 с.
9. Щетинина С.Ю. Педагогические условия реализации модели, интегрированной воспитывающей физкультурно-спортивной среды // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта, 2014. № 1 (107). С. 185-192.
10. Яковлев А.Н. Антропометрические исследования и оценка физической подготовленности учащихся колледжа // Морфобиомеханические и соматодиагностические особенности адаптивной физической культуры: межвузовский сборник научных трудов /под ред. В. П. Губы, Р. Н. Дорохова. Смоленск: СГИФК, 2002. С. 98-99.

Статья поступила в редакцию 20.11.2022

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА

УДК 882
ББК 80/84

Поэтика гротеска в «петербургской повести» «Нос» Н. В. Гоголя

Лобин Александр Михайлович,

доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-6885-0963

Шейко Виктория Александровна,

студентка историко-филологического факультета, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Гротеск – художественный прием и метод изображения, широко используемый Н. В. Гоголем. Особенно ярко поэтика гротеска представлена автором в его «петербургских повестях». В данной статье исследована повесть «Нос», где использование гротеска становится ведущим авторским приемом. В ходе работы были изучены ранее написанные работы по специфике гротеска и поэтике прозы Гоголя. Выявлен характер и специфика гротеска в повести «Нос», определена его функция и связь с «петербургским мифом» с художественной картине мира автора.

Ключевые слова: русская литература, проза Н. В. Гоголя, «Петербургские повести», поэтика гротеска

Poetics of the Grotesque in N. V. Gogol's "Petersburg Story" "Nose"

Lobin Alexander M.,

Doctor of Philology, Professor, Department of Russian Language, Literature and Journalism, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-6885-0963

Sheiko Victoria A.,

Student, Department of History and Philology, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia

Abstract. Grotesque is an artistic technique and method of representation widely used by N.V. Gogol. The poetics of the grotesque is especially vividly presented by the author in his "Petersburg Tales". This article explores the story "The Nose", where the use of the grotesque becomes the author's leading technique. In the course of the work, previously written works on the specifics of the grotesque and the poetics of

Gogol's prose were studied. The nature and specificity of the grotesque in the story "The Nose" is revealed, its function and connection with the "Petersburg myth" from the author's artistic worldview are determined.

Keywords: Russian literature, N. V. Gogol's prose, "Petersburg Stories", poetics of the grotesque

Художественный мир произведений Н.В. Гоголя отличается широкой палитрой художественных средств и приемов. Одним из наиболее активно используемых средств поэтики стал, по мнению многих исследователей, гротеск, который позволил писателю раскрыть его парадоксальный фантастический взгляд на мир, реализовать фольклорно-мифологические мотивы и смеховое начало. В частности, Б. М. Эйхенбаум в своей знаменитой работе «Как создана "Шинель" Гоголя» писал: «несовпадение между торжественно-серьезной интонацией самой по себе и смысловым содержанием использовано опять как гротескный прием» [Эйхенбаум 1918: 16]. Далее он определяет «всю композицию "Шинели" как гротеска» [Эйхенбаум 1918: 16] и утверждает, что «конец "Шинели" – эффектный апофеоз гротеска, нечто вроде немой сцены „Ревизора“» [Эйхенбаум 1918: 18].

Наличие Гротеска в прозе Гоголя очевидно всем исследователям, но гротеск в литературе – явление сложное и многообразное. Этот термин возник для обозначения искаженных, неестественных и фантастических изображений, обнаруженных в процессе раскопок древнеримских гротов. Гротеск в литературе постоянно эволюционировал, так М. М. Бахтин выделял две исторические формы гротеска: ренессансный и романтический [Бахтин 1990: 45-46]. Первый сформировался на основе народной смеховой культуры Средневековья, второй – характерен для романтического типа мышления, когда человек почувствовал трагическую отдалённость и разрыв с миром, для него характерен пессимизм.

Какова природа гоголевского гротеска, какие функции он выполнял, есть ли типологическая разница приемов гротеска в произведениях Н. В. Гоголя разных жанров и периодов творчества? На эти вопросы пытались ответить многие исследователи. Так, В. Ш. Кривонос, рассматривая взаимодействия нарративного гротеска и гротескной реальности в «Записках сумасшедшего», выделяет его, как «один из наиболее существенных для смысловой организации повести факторов» и отмечает его пародийный модус [Кривонос 2015: 45]. Другой исследователь особенностей гротеска в творчестве Н. В. Гоголя Ю. В. Манн указывает на гротеск как на принцип типизации в прозе Н. В. Гоголя: «гротеск возникает как стремление к крайнему обобщению... к извлечению некоего смысла, концентрата явления, времени, истории» [Манн 2017: 11-13]. Определенный интерес представляет исследование Е. В. Сартакова, который сравнивает творчество русского классика Н.В. Гоголя и нидерландского живописца XV века Иеронима Босха, находя много схожих черт в их творчестве [Сартаков 2016]. С. З. Иткулов рассматривает гротеск как формы смысла в художественной картине мира Н. В. Гоголя, где он реализуется через своеобразную схему соотношения смысла и бессмыслицы: «бессмыслица, вытесняя смысл, утверждается вместо смысла, бессмыслица и смысл проникают друг в друга», образуя хаос [Иткулов 2009: 17].

Данная работа написана в русле названных работ, что и обеспечивает ее актуальность. В качестве объекта исследования выступает **одна из наименее исследованных** «петербургских повестей» Н. В. Гоголя – повесть «Нос». Предметом исследования является гротеск в тексте избранного произведения. Цель работы: определить характер и выявить особенности гоголевской поэтики гротеска в повести «Нос».

Практическая значимость исследования связана с возможностью дальнейшего изучения творчества писателя, а также в преподавании литературы.

В понимании гротеска мы опираемся на определения, данные этому термину Б. М. Эйхенбаумом, который считал, что «стиль гротеска требует, чтобы, во-первых, описываемое положение или событие было замкнуто в маленький до фантастичности мир искусственных переживаний... совершенно отгорожено от большой реальности, от настоящей полноты душевной жизни, и, во-вторых, чтобы это делалось не с дидактической и не с сатирической целью, а с целью – открыть простор для игры с реальностью» [Эйхенбаум 1918: 16] и Л. Е. Пинским: «сближая далекое, сочетая взаимоисключающее, нарушая привычные представления, гротеск в искусстве родственен парадоксу в логике» [Пинский 2015]. Современные исследователи выделяли такие свойства гротеска как наличие бинарности [Иткулов 2009: 16]; в которой совмещаются противоположные категории: прекрасное – безобразное, комическое – трагическое, фантастическое – реальное [Завьялова 2012: 114] и алогизм, вследствие которого причинность, закономерность в гротескном мире исчезают [Манн 2017: 10-11].

Повесть «Нос» – одна из «петербургских повестей», которые в сумме образуют некое художественное единство. Гоголевский Петербург – это условное обозначенное пространство, созданное таким образом, что вероятность происходящих событий следует принимать как данность, не нуждающуюся в оправдании. Этот гротескный, фантастический мир условен, параллелен, призрачен, в нем нет четко установленной системы координат [Завьялова 2012: 114]. Пространство и время живут в гротескной «реальности» по своим законам, они могут смещаться, теряться, исчезать и появляться вновь.

Поэтика в «петербургских повестях» находится в рамках особой условности. Условность заключается в том, что мы ее допускаем в качестве фантастического предположения. В гротескной реальности могут происходить такого рода невероятные события, которые не поддаются каким-либо объяснениям. Сюжет построен на странном, фантастическом предположении, являющимся исходным пунктом действия. В повести «Нос» таким исходным допущением стало фантастическое событие: герой повести майор Ковалёв обнаруживает исчезновение носа, вместо носа – «совершенно гладкое место» [Гоголь 1938: 52-53]. На этом обстоятельстве выстраиваются дальнейшие странные, необъяснимые события. В повести «Нос» все предопределяет один анекдотический случай, «господствует «пафос случая», стремление приковать внимание к странному факту, к какому-то уклонению природы от её нормального хода» [Манн 2017: 13].

Писатель мастерски использует комический эффект фантастического предположения, суть которого в том, что, столкнувшись с фантастическим событием, персонажи принимают этот иррациональный факт, как данность. Ковалёв ведет себя так, как будто ничего сверхъестественного не произошло, автор повести также не считает нужным что-либо объяснять, странное событие следует воспринять как естественное и реальное: «кто что ни говори, а подобные происшествия бывают на свете; редко, но бывают» [Гоголь 1938: 75].

Исчезновение носа «с своего места» используется Н. В. Гоголем как своеобразный катализатор, позволяющий распознать суть, характер персонажей повести: Ивана Яковлевича, частного пристава, доктора, светских щёголей. Так, завсегда таи Невского проспекта отнеслись к истории Ковалёва, как к самому обычному событию. В условном фантастическом мире возможен разговор Ковалёва со своим носом в Казанском соборе – реальный эпизод разговора чиновника со своим начальником

в гротескной реальности. В повести «Нос» майора Ковалёва заботит отсутствие носа не с точки зрения его здоровья, а как явное препятствие для продвижения по карьерной лестнице. Роль преувеличения, фантазии в повести очевидна, ее художественное пространство трансформируется самым непредсказуемым образом, здесь происходит переход границ между возможностью восприятия реального и способностью восприятия нереального.

В.Ш. Кривонос отмечает по этому поводу: «ссылка на подобные происшествия и на множество подробных примеров воспроизводят образ мира, где алогичные утверждения подаются как достоверные, а невероятные события воспринимаются как возможные» [Кривонос 2015: 46]. В этой повести пропажа носа и появление его в новом облике статского советника, дальнейшая встреча Ковалёва с собственным носом происходит в гротескной реальности, где и разворачивается организация текста данной истории. Пространство у Н.В. Гоголя может трансформироваться непредсказуемым образом, возникая в виде различных обликов. Это вполне соответствует гротескной реальности, где развитие трансформаций соответствует логика гротеска. Происходит невероятное, необъяснимое событие, но гротеск позволяет возникнуть такой метаморфозе.

Переходы в связке «реальное – нереальное» остаются на уровне смыслов открытыми, неопределенными, амбивалентными. Е.В. Сартаков считает, что «Важнейшее свойство гротеска – амбивалентность», способствующее двойственности отношения к чему-либо. По мнению исследователя «на амбивалентности построена типичная гротесковая оппозиция». К таким оппозиционным сочетаниям применительно к «Петербургским повестям» он относит сон – явь, старость – молодость, чистота – грязь и др. [Сартаков 2016: 128, 130, 131]. Так, в «Носе» присутствует амбивалентное сочетание «чистота - грязь». Цирюльнику Ивану Яковлевичу Ковалёв выговаривал во время бритья: «у тебя, Иван Яковлевич, вечно руки воняют» [Гоголь 1938: 51]. Также внешняя чистота Ковалёва, его одежда противопоставлена грязным помыслам. В этом контексте можно рассматривать потерю носа, как проявление болезни, причина которой кроется в распутном образе жизни. Амбивалентность в «Петербургских повестях» строится также на «сочетании христианских и антихристианских» мотивов. Встреча майора Ковалёва с собственным носом в Казанском соборе, где нос «с выражением величайшей набожности молился» [Гоголь 1938: 55]. С этой оппозицией связаны частые чертыхания героев с одновременным обращением к Всевышнему. Приведенные примеры лишь подтверждают, что данные оппозиционные сочетания, образующие амбивалентность, – типичное для гротеска совмещение контрастов.

Если говорить о рождении чудесным образом героя в «Носе», то следует отметить, что нос обнаруживается в хлебе, вынутом из печи, при этом цирюльник Иван Яковлевич, узнав нос Ковалёва, оказался «ни жив, ни мертв» [Гоголь 1938: 50]. Подчеркивается, что это неопределенное состояние как бы между мирами (этим и тем). При этом нос не тонет в воде и обладает нетленностью, что может означать уникальность и необычность персонажа, «неподвластность законам природы и связь с потусторонним миром. Он – явленное чудо» [Завьялова 2012: 116]. И. А. Завьялова отмечает, что в «Носе» после условного жизненного цикла происходит возвращение носа на прежнее место – на лицо Ковалёва. Возникает возвращение из иррационального в реальность, где события вновь обретают смысл.

Так, необычайно удивительным образом возникает персонаж, человеческую сущность которого определить невозможно ввиду странных обстоятельств его появления. Жизненный путь носа в противоположность необычности рождения вполне обыден:

полезные знакомства, карьера, чин. Далее, возвратившись на прежнее место, он прекращает свое существование. Писатель создает гротескное, контрастное совмещение. С одной стороны, предполагаемое чудотворное происхождение носа, с другой стороны, бытовая тщетность, суэта в описании его времяпровождении в чине статского советника. На этом строится комизм несовместимости. И.А. Завьялова резюмирует, что гротескная схема полностью сохранена: чудесное рождение; проживание отведенного времени; условная смерть; воскресение на прежнем месте [Завьялова 2021: 116].

Другая особенность, присущая гоголевскому гротеску, в том, что гротеск погружен в реальный мир вещей, подробностей, мелочей, которые придают ему художественную форму. Н.В. Гоголь использует подробности, делая гротеск более ёмким и психологичным. Это размывает границы между реальным и фантастическим мирами, предполагая равновозможность их параллельного существования. Поэтому он в гоголевских «Петербургских повестях» в конкретных узнаваемых приметах и фактической достоверности гротеск Н.В. Гоголя «уходит в быт, в вещи, в поведение людей и в их способ мыслить и говорить» [Маркович 1989: 10].

Многие исследователи творчества Н.В. Гоголя считают, что основу гоголевского гротеска составляют алогизм, условность и повсеместное ощущение странности. Если рассматривать события повести «Нос» в контексте других «петербургских повестей», можно заметить, что подобного рода «случаи» в целом типичны для гоголевского Петербурга, где разумное переплетается с неразумным, как естественное проявляется в странном: странные люди, странные явления, странный город. В странном городе под обликом его странных жителей можно усмотреть представителей иного потустороннего мира – чужеземцев, порождение демонических сил, призраков. В гротескном мире Гоголя возникает особая типология сознания отдельных персонажей. Сознание героев может находиться в допустимой реальности, но отличаться от общепринятого, сознание может быть ограничено и замкнуто на самом персонаже и, наконец, сознание может значительно расходиться с реальностью. В «петербургских повестях» поэтика гротеска основывается на смысле, который включается в иррациональную среду, где гротескный самопротиворечивый объект проходит ряд превращений. В итоге гротескный, странный, фантастический мир возвращается к реальности, которая наполняется новым, более живым, сложным смыслом.

В творчестве Н. В. Гоголя, по мнению Т.Х. Ахмадовой большую роль играет Петербургский миф, постепенно формирующийся со дня основания города. Фантастика гротеска «петербургских повестей» представляет собой сложную совокупность, своеобразный симбиоз сказки, мифа и религиозного мировоззрения. Здесь город – призрачное пространство, граничащее с иррациональностью, «гибельное место», где присутствует миражная, неустойчивая атмосфера. Сосуществование двойственности в паре реальность – иррациональность определяют иллюзорность Петербургского бытия. Необходимо также отметить, что в основе мифологии Петербурга обнаруживаются два взаимосвязанных мифа: миф «творения» города; миф о его «демиурге-создателе», но «оба мифа пронизаны эсхатологической символикой» [Ахмадова 2021: 71]. Город «вопреки Природе» построен на краю культурного пространства страны, что может рассматриваться, как воплощение «извращенности естественного порядка» (отсюда идея обреченности, предсказание гибели). Второй базовый миф в контексте народного сознания предполагал наличие Антихриста. Можно предполагать, что Петербург у Н.В. Гоголя – это город-мираж: «туман, неясное освещение городских фонарей, слабые лучи солнца» [Ахмадова 2021: 72].

В творчестве Н.В. Гоголя никакой иной город не связан настолько крепко и последовательно с мистическим началом. Это нашло свое отражение в двойственном образе Петербурга, как города мистического, «иллюзорного», гибельного. В Петербурге, увиденном писателем, «таилось что-то странное <...> страшное, вползающее в повседневную жизнь, искажающую ее до гротеска – причудливого сочетания смешного и ужасного» [Ахмадова 2021: 68]. Не случайно лексема – понятие «странный» одно из часто употребляемых слов в «Петербургских повестях». Причем иногда гоголевские персонажи сами превращаются в странных существ. В Петербурге Н.В. Гоголя, где подлинному естественному человеку не находится места, создание гротескного пространства представляется не только оправданным, но и необходимым.

Гротеск, имитируя организацию мира, построенного на философских идеях романтизма, допускает: потерю индивидуальности человека; разрыв человека с миром природы и его Создателем. Теряя себя, человек утрачивает живое начало и превращается в «нечто» (предмет, объект), далее, заменяя предмет, человек становится знаком (символом). Мир превращается в гротеск, где главным для людей, поглощенных земным, становится «золотой телец», где люди в гротескном мире превращаются в призрачные знаки: знак чина (Ковалёв), знак знака (Нос). Существование в несуществующем гротескном мире оборачивается потерей существования в мире реальном.

Вследствие этого для гротеска Н.В. Гоголя характерна фантастика, способная наглядно разрушать привычные связи. Такие категории, как причинность, норма, закономерность в условном этом мире не действуют, они исчезают. Таким образом, невероятное, фантастическое, в рамках условного мира становится новой реальностью. Происходит парадоксальная трансформация: смысл переходит в бессмыслицу; далее бессмыслица обретает новый смысл.

Представляется возможным сформулировать некоторые резюмирующие положения. Изучение творчества Н.В. Гоголя через рассмотрение гротеска, как категории, выражающей состояние неустойчивости и призрачности бытия, позволяет утверждать, что гротеск – основополагающая категория творчества писателя, его творческий метод, возникающий как стремление к крайнему обобщению, к извлечению смысла – концентрата явления, времени, истории. В художественном мире Н.В. Гоголя наличествует бинарность: ремесло – искусство; материя – дух; внешний мир – внутренний мир и др. Взаимодействие, взаимопроникновение противоположных, контрастных пар воплощается в конкретные формы бытия. Мироощущение Н.В. Гоголя связано с неупорядоченным, хаотическим состоянием мира, создающим пограничное пространственное, гротескное положение между реальностью и ирреальностью. В гротеске иррациональная среда – доминирующая, что позволяет изменять смысловое пространство, так как гротескный объект самопротиворечив. Гротеск у Н.В. Гоголя строится на переходе границ между возможностью восприятия реального и способностью восприятия нереального. Переходы в связке «реальное-нереальное» остаются на уровне смыслов неопределенными, двойственными. Важнейшее свойство гротеска – амбивалентность, на которой строится типичная гротесковая оппозиция.

Особенности художественного мышления Н.В. Гоголя находят отражение в гротескном принципе типизации, отражения жизни. Гротеск представляет собой не бессмыслицу, а способ передачи смысла, включенного в иррациональную среду. При этом гротескный мир способен возвратиться к реальности, которая, меняясь, создает новый смысл. В гротеске иррациональная среда является доминирующей, что изменяет смысловое пространство. В мире гротеска деформации многократны, человек

может исчезать в мире фантастических превращений, само гротескное пространство может трансформироваться непредсказуемым образом.

Специфическая черта мироощущения Н.В. Гоголя – неупорядоченное, хаотическое состояние мира, создающее пограничное пространственное положение между состоянием порядка и хаоса. Мироощущение писателя порождало особое отношение к реальности и оказывало влияние на его творчество на уровне двух взаимопроникающих подходов к использованию гротеска: мир бессмысленен, а значит смешон; мир бессмысленен, а значит страшен.

В «петербургских повестях» поэтика гротеска основывается на смыслах, включенных в иррациональную среду, где гротескный самопротиворечивый объект проходит ряд превращений, трансформаций. Гротеск возникает в рамках неустойчивого пограничного пространства, где, с одной стороны, – реальная, материальная действительность, с другой – иррациональный, фантастический мир. Этот гротескный мир условен, параллелен, призрачен, в нем отсутствует четко установленная система координат. Пространство и время существуют в гротескной «реальности» по своим правилам (могут смещаться, теряться, исчезать и появляться вновь).

Фантастика гротеска «петербургских повестей» представляет сложную совокупность мифа, сказки, мистики и религиозного мировоззрения. В гротескном мире Н.В. Гоголя возникает особая типология сознания персонажей. Отличное от общепринятого, может быть замкнуто на самом персонаже или значительно расходиться с реальностью. Изменение гротескного пространства соотносится с трансформацией условного жизненного цикла героев, который развивается по общей, используемой писателем схеме: чудесное возникновение; сжатый жизненный путь; исчезновение; появление в Особенности художественного мышления Н.В. Гоголя находят свое отражение в гротескном принципе типизации.

Источники и литература:

1. Ахмадова Т.Х., Бекедиева М.М. Взаимосвязь мистического и реального в художественном мире петербургских повестей Н.В. Гоголя // Известия Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова: научно-аналитический журнал. 2021. № 4 (24). С. 68-73.
2. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Возрождения. М.: Художественная литература, 1990. 543 с.
3. Гоголь Н.В. Полное собрание сочинений: в 14 томах. Т.III. М.: Изд-во Акад. наук СССР. 1938. 726 с.
4. Завьялова И. А. Миф, гротеск и реальность в петербургских повестях Н.В. Гоголя // Вектор науки ТГУ. 2012. № 2 (20). С. 114-118.
5. Иткулов С. З. Нонсенс и гротеск как формы смысла в художественной картине мира Н. В. Гоголя. Автореф. дисс. канд. культурол. наук. Шуя, 2009. 24 с.
6. Кривонос В.Ш. Гротескная реальность и нарративный гротеск в «Записках сумасшедшего» Гоголя // Известия РАН. Серия литература и язык. 2015. Т. 74. № 5. С. 45-50.
7. Манн Ю. В. Гротеск в литературе // Литература в школе. 2017. № 6. С. 10-15.
8. Маркович В. Петербургские повести Н.В. Гоголя. Л.: Художественная литература, 1989. 208 с.
9. Пинский Л. Е. Реализм эпохи Возрождения. М.: Центр гуманитарных инициатив, 2015. URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%9F/pinskij-leonid-efimovich/realizm-epohi-vozhrozheniya...> (дата обращения 20.09.2022)
10. Сартаков Е. В. Гоголь и Иероним Босх: к проблеме гротеска // Творчество Гоголя и европейская культура. Пятнадцатые Гоголевские чтения: сборник научных статей по материалам Международной научной конференции. Новосибирск: Новосиб. изд. дом; 2016. С. 127-135.
11. Эйхенбаум Б. Как сделана «Шинель» Гоголя // Эйхенбаум Б. М. О прозе. Сборник статей. URL: https://www.rulit.me/data/programs/resources/pdf/Boris_Mihaylovich_Eyhenbaum_Kak_sdelana_Shinel_Gogolya_RuLit_Me_445807.pdf (дата обращения 30.10.2022)

Статья поступила в редакцию 5.10.2022

КОНФЕРЕНЦИИ И ФОРУМЫ

УДК 378
ББК 72.5

IV Форум молодых педагогов – выпускников педагогического университета «Шаг в профессию – 2022», посвященный 90-летию вуза

Шустова Любовь Порфирьевна,

начальник отдела перспективных исследований и проектов, кандидат педагогических наук, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-2552-2310

Зарубина Валентина Викторовна,

декан факультета образовательных технологий и непрерывного образования, кандидат педагогических наук, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-6968-6771

Данилов Сергей Вячеславович,

директор центра образовательных перспектив и инноваций, доктор педагогических наук, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-1022-5049

Аннотация. В статье представлен обзор форума, который был организован и проведен факультетом образовательных технологий и непрерывного образования УлГПУ в рамках празднования юбилея университета. Его цель – обсуждение научно-методических ресурсов сопровождения молодых педагогов, а также возможностей развития их личностного потенциала в рамках реализации образовательных проектов, применения нетворкинга в образовании, совершенствования стратегий конструктивного противодействия профессиональному стрессу, изучения личностных ресурсов и применения их в педагогической деятельности.

Ключевые слова: молодые педагоги, профессионально-личностное развитие, личностный потенциал, научно-методическое сопровождение, персонифицированная траектория развития, профессиональные конкурсы.

IV Forum of Young Teachers - Graduates of the Pedagogical University “Step into the Profession - 2022”, Dedicated to the 90th Anniversary of the University

Shustova Lyubov P.,

Head of the Department of Advanced Research and Projects, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-2552-2310

Zarubina Valentina V.,

Dean of the Faculty of Educational Technologies and Continuing Education, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-6968-6771

Danilov Sergey V.,

Director of the Center for Educational Perspectives and Innovations, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-1022-5049

Abstract. The article presents an overview of the forum, which was organized and held by the Department of Educational Technologies and Continuing Education of ULSPU as part of the celebration of the anniversary of the university. Its purpose is to discuss the scientific and methodological resources for supporting young teachers, as well as the possibilities for developing their personal potential in the framework of the implementation of educational projects, the use of networking in education, improving strategies for constructively counteracting professional stress, studying personal resources and applying them in pedagogical activity.

Keywords: young teachers, professional and personal development, personal potential, scientific and methodological support, personalized development trajectory, professional competitions.

23 ноября 2022 года в Ульяновском государственном педагогическом университете имени И.Н. Ульянова на базе факультета образовательных технологий и непрерывного образования состоялся **IV Форум молодых педагогов – выпускников педагогического университета «Шаг в профессию – 2022»**, посвященный 90-летию вуза.

Вхождение молодого специалиста в профессию является весьма сложным и эмоционально затратным процессом, что объясняется, прежде всего, трудностями адаптации к новому для себя виду деятельности и привыкания к незнакомому коллективу, дефицитом необходимых для профессиональной деятельности компетенций и отсутствием опыта и т.д. К сожалению, далеко не все молодые учителя имеют внутренние ресурсы для того, чтобы самостоятельно справиться с вышеперечисленными сложностями, принимая зачастую импульсивное решение поменять сферу своей деятельности. Это обстоятельство актуализирует проблему сопровождения молодых педагогов на начальном этапе их профессиональной деятельности. На ее решение и поиск ресурсов для оказания помощи и поддержки молодым специалистам сферы образования, и был направлен образовательный форум.

Научно-практическое мероприятие проводилось в сотрудничестве различных подразделений университета: факультета образовательных технологий и непрерывного образования, Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Ульяновской области и Педагогического технопарка «Кванториум» имени Народного учителя СССР П. П. Головина, открывшегося накануне, 18 ноября 2022 года.

В рамках пленарного заседания участникам Форума были продемонстрированы научно-методические ресурсы Ульяновского государственного педагогического университета в ракурсе оказания помощи и поддержки начинающим специалистам – выпускникам вуза. Широкие возможности сопровождения молодых педагогов были

раскрыты в сообщениях заведующей кафедрой менеджмента и образовательных технологий М. И. Лукьяновой «Шаги в профессию: педагогический университет как “лестница” карьерного роста учителя», начальником отдела перспективных исследований и проектов Л. П. Шустовой «Центр сопровождения молодых педагогов: “веер” профессиональных возможностей», директором Центра непрерывного повышения профессионального педагогического мастерства Ульяновской области Н. Г. Кузиной «Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников: управление персонифицированной траекторией развития учителя» и директором Педагогического технопарка «Кванториум» имени Народного учителя СССР П. П. Головина Д. В. Едышева «Педагогический кванториум: цифровые, технологические и естественно-научные ресурсы развития профессиональных компетенций учителя».

Победитель регионального этапа конкурса «Педагогический дебют» в номинации «Молодые классные руководители. Молодые педагоги-психологи» М. О. Сергеев, учитель биологии и географии Средней школы № 86 имени контр-адмирала И. И. Вереникина, рассказал о возможностях конкурсного движения для профессионального и личностного роста молодых педагогов.

Структурными элементами Форума стали ПРОСТРАНСТВА РАЗВИТИЯ личностного потенциала молодого педагога, на которых состоялись мастер-классы педагогов и практикующих психологов образовательных организаций г. Ульяновска.

ПРОСТРАНСТВО 1. PRO-навыки: стратегии адаптации педагога к современным вызовам Ведущий: С. Е. Миронова, заместитель директора Центра непрерывного повышения профессионального педагогического мастерства Ульяновской области.

ПРОСТРАНСТВО 2. Фокус внимания: ресурсы восстановления жизненного баланса молодого педагога. Ведущие: С. Б. Дегтярева и М. К. Потапова, педагоги-психологи Ульяновского гвардейского суворовского военного училища Министерства обороны Российской Федерации.

ПРОСТРАНСТВО 3. Потребность в саморазвитии как условие реализации личностного потенциала молодого педагога. Ведущий: И. А. Галацкова, доцент кафедры менеджмента и образовательных технологий Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова.

ПРОСТРАНСТВО 4. Нетворкинг в образовании: связи решают всё. Ведущий: Н. И. Нагимова, методист Ульяновского социально-педагогического колледжа, участник международного клуба наставников YBI.

На Форуме были подведены итоги Конкурса методических разработок молодых педагогов «Персональный успех», объявлены победители и призеры. В 2022 году наблюдалось рекордное количество участников конкурса, которое составило 56 человек из числа молодых педагогов различных регионов Российской Федерации и Республики Беларусь. Победителям конкурса И. Н. Тимошина, проректор по научной работе, вручила дипломы и подарки.

Рефлексируя свое участие в работе Форума, молодые педагоги высоко оценили его актуальность, содержание, значимость информации для своего профессионального роста и развития, выразили признательность и благодарность организаторам, а также желание участвовать в подобных мероприятиях в будущем.

Статья поступила в редакцию 10.10.2022

УДК 378.4
ББК 74.48

Всероссийский (с международным участием) форум «Инновационный университет. Инновационный регион. Инновационное образование», посвященный 90-летию вуза

Данилов Сергей Вячеславович,

директор центра образовательных перспектив и инноваций, доктор педагогических наук, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-1022-5049

Шустова Любовь Порфирьевна,

начальник отдела перспективных исследований и проектов, кандидат педагогических наук, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-2552-2310

Лукьянова Маргарита Ивановна,

заведующий кафедрой менеджмента и образовательных технологий, доктор педагогических наук, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-1738-4667

Аннотация. Статья представляет обзор форума, который организован и проведен факультетом образовательных технологий и непрерывного образования УлГПУ в рамках празднования юбилея университета. Его цель – обсуждение стратегий инновационного развития организаций высшего образования, а также их взаимодействия с органами управления образования и образовательными учреждениями в контексте реализации инновационных процессов в системе образования регионов.

Ключевые слова: инновационное развитие университета, инновационная деятельность, федеральные инновационные площадки, региональные стажировочные площадки.

All-Russian (with International Participation) Forum “Innovative University. Innovative region. Innovative education”, Dedicated to the 90th Anniversary of the University

Danilov Sergey V.,

Director of the Center for Educational Perspectives and Innovations, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-1022-5049

Shustova Lyubov P.,

Head of the Department of Advanced Research and Projects, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-2552-2310

Lukyanova Margarita I.,

Head of the Department of Management and Educational Technologies, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-1738-4667

Abstract. The article presents an overview of the forum, which was organized and held by the Department of Educational Technologies and Continuing Education of UISPU as part of the celebration of the anniversary of the university. Its purpose is to discuss the strategies for innovative development of higher education organizations, as well as their interaction with educational authorities and educational institutions in the context of the implementation of innovative processes in the education system of the regions.

Keywords: innovative development of the university, innovative activity, federal innovative platforms, regional internship platforms.

21–22 сентября 2022 года в Ульяновском государственном педагогическом университете имени И.Н. Ульянова состоялся **Всероссийский (с международным участием) форум «Инновационный университет. Инновационный регион. Инновационное образование», посвященный 90-летию вуза.**

Как отметил ректор университета И. О. Петрищев, Ульяновский государственный педагогический университет – это образовательный кластер, объединяющий в своей структуре все уровни образования: дошкольное, общее, высшее и дополнительное. Помимо подготовки педагогических кадров для системы образования Ульяновской области и Российской Федерации вуз ведет активные научные изыскания в сфере социальных, гуманитарных, естественных наук, цифровизации. Развитие этого поиска происходит в формате продуктивных коллабораций с образовательными организациями региона, России, других стран. В этом контексте форум представляет собой уникальную площадку для профессиональных обсуждений и встреч, объединившую более ста участников, заинтересованных в разработке и продвижении инноваций в образовании.

Среди организаторов форума – не только подразделения университета (факультет образовательных технологий и непрерывного образования, Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Ульяновской области), но и партнеры университета: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, а также Институт развития образования Ульяновской области.

В работе первого дня форума приняли участие: а) вузы России, входящие в структуру Методической сети Федеральных инновационных площадок (Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Российский научно-исследовательский институт экономики, политики и права в научно-технической сфере, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Алтайский государственный педагогический университет, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова); б) партнеры из Республики Беларусь – Гродненский областной институт развития образования; в) образовательные организации Ульяновской области, имеющие богатый опыт инновационной деятельности в статусе стажировочных площадок. Благодаря этому был представлен инновационный опыт нескольких регионов Российской Федерации и Республики Беларусь.

В работе форума очно и в дистанционном формате приняли участие преподаватели вузов и институтов развития образования, руководители федеральных и региональных инновационных площадок, педагоги-новаторы, студенты, специалисты

органов управления образованием, ученые и практики. Всероссийский форум стал примером интеграции и активного сотрудничества всех, кто видит стратегию своего развития в русле инновационной деятельности в образовании.

Форум стал площадкой обсуждения и практического решения комплекса задач: а) определения стратегий инновационного развития университета и перспективных направлений научного развития вуза в контексте реализации грантов и проектов; б) выявления возможностей федеральных инновационных площадок в контексте развития инновационных процессов в системе образования России и Ульяновской области; в) систематизации опыта и результатов деятельности региональных инновационных (стажировочных) площадок России и Республики Беларусь; г) развития стратегического партнерства университета и профессиональных педагогических сообществ, занимающихся инновационной деятельностью.

В рамках форума 21 сентября состоялось заседание Методической сети Федеральных инновационных площадок образовательных организаций высшего образования.

Предваряла работу форума выставочная экспозиция региональных инновационных площадок: Центра развития ребенка – детского сада № 20 «Искринка» г. Ульяновска, детского сада № 52 «Росинка» г. Димитровграда, ЦРР – детского сада № 253 «Белоснежка» г. Ульяновска, гимназии № 2 г. Ульяновска, средней школы № 31 имени Героев Свири г. Ульяновска, гимназии № 79 г. Ульяновска, Тереньгульского лицея при УлГТУ, Старокулаткинской средней школы № 1, Ульяновского профессионально-политехнического колледжа, детской школы искусств № 2 г. Ульяновска, Центра детского творчества г. Ульяновска.

Структурными элементами форума стали научно-образовательные коворкинги «Инновационный университет» и «Инновационный регион», которые прошли 21 сентября.

Коворкинг «Инновационный университет» собрал ученых из различных регионов России, они рассказали об инновационной политике своих университетов и деятельности федеральных инновационных площадок. Так, ведущий специалист по сопровождению региональных проектов Центра региональных проектов и межрегиональных связей Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина П.В. Квартников представил результаты реализации программы федеральной инновационной площадки «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина – образовательный центр инновационного развития социально-гуманитарной сферы региона». Заведующий Центром оперативного мониторинга и оценки развития сферы науки и инноваций Российского исследовательского института экономики, политики и права в научно-технической сфере (РИЭПП) А.П. Рудницкая выступила с докладом «Инновационный университет в аспекте научно-технологического развития России: тренды, проблемы и перспективы». Сотрудники Центра «Школа проектного обучения» Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого Н. Г. Федотова и Т.В. Кудряшова рассказали о проектно-ориентированной модели образования в Новгородском университете. Руководитель проектного офиса Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова Н. М. Касаткина охарактеризовала стратегии развития и инновационную политику Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова.

На *коворкинге «Инновационный регион»* выступающие обсуждали роль университетов и институтов развития образования в инновационном пространстве региона. Свои доклады на коворкинге представили сотрудники Алтайского государственного педагогического университета Л. А. Веретенникова и О. В. Воронушкина, сотрудники Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова Л. П. Шустова, С. Ю. Канина и Е. С. Субботина.

В треке «*Стажировочные площадки как инновационный авангард регионального образования*» состоялась презентация результатов деятельности стажировочных площадок Ульяновской области.

22 сентября состоялся научно-образовательный коворкинг «*Научная школа педагогов «АКМЕ»: условия профессионального развития и достижений*». Он был посвящен 15-летию деятельности школы, автором и бессменным руководителем которой является доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой менеджмента и образовательных технологий ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова» М. И. Лукьянова.

В коворкинге приняли очное и онлайн участие молодые педагоги школ акмеологического сотрудничества, реализующих программы освоения акмеологического подхода в образовании: Гимназии № 13, СШ № 21, СШ № 76 г. Ульяновска; МОУ Тимирязевская СШ Ульяновского района Ульяновской области; МБОУ «Многопрофильный лицей города Димитровграда Ульяновской области»; «Университетский лицей города Димитровграда Ульяновской области»; магистранты УлГПУ им. И. Н. Ульянова и студенты УлГТУ.

Научная школа педагогов «АКМЕ» – это добровольное творческое, научное объединение учителей, стремящихся совершенствовать и расширять свои знания в области педагогической науки, преподаваемого учебного предмета, приобретать умения и навыки исследовательской деятельности под руководством ученого. Цель ее деятельности – содействие профессионально-личностному развитию педагогов и освоению ими методологии научного познания. В 2007 году Школа объединила педагогов городских и сельских школ, занимающихся инициативными научными исследованиями. С 2009 г. по 2021 г. участниками Научной школы педагогов «АКМЕ» защищено 11 кандидатских диссертаций по педагогике.

На коворкинге М. И. Лукьянова выступила с докладом на тему «*Акмеологический вектор профессионально-личностного развития и карьеры педагога: новые контексты и смыслы трансформации*». Выступление директора центра образовательных перспектив и инноваций университета С. В. Данилова было посвящено особенностям профессиональной карьеры педагога как предпосылкам его научной деятельности.

В процессе ретроспективного обзора деятельности и достижений Научной школы педагогов «АКМЕ» слово было предоставлено тем, кто стоял у истоков ее создания в 2007 году. Все структурные составляющие научно-образовательного коворкинга (выступления, интерактивные практикумы, акмеологические эссе, панорама личностных практик, экспозиция изданий) были подготовлены и качественно реализованы участниками Научной школы педагогов «АКМЕ».

Форум «*Инновационный университет. Инновационный регион. Инновационное образование*» стал масштабным научно-образовательным событием, внесшим свой вклад в инновационное развитие Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова системы образования и Ульяновской области. По итогам Форума Оргкомитетом планируется издание коллективной монографии, посвященной стратегиям инновационного развития университетов на основе партнерства с образовательными учреждениями и профессиональными педагогическими сообществами, занимающимися инновационной деятельностью.

Статья поступила в редакцию 15.11.2022

Сведения об авторах:

Аль Ших Мхд. Висам,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова.
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: wissam.alshekh.89@gmail.com

Бурлакова В. А.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова.
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: burlakovav292@gmail.com

Бухарова И. С.

Уральский государственный педагогический университет.
620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
E-mail: Inessa71@mail.ru

Гмызина Г. Н.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова.
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: gng13@mail.ru

Гришина С. А.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова.
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: sag9@mail.ru

Губина В. В.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова.
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: valerochka_gubina@mail.ru

Данилов С. В.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, площадь Ленина, дом 4/5.
E-mail: danilovnic@rambler.ru

Зарубина В. В.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова.
432071, г. Ульяновск, площадь Ленина, дом 4/5.
E-mail: valvikzar@mail.ru

Квасова М. В.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова.
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: kvasovamaria1212@gmail.com

Кубракова О. Н.

Ульяновский техникум железнодорожного транспорта.
432063, г. Ульяновск, ул. Куйбышева, 4.
E-mail: kubrakovaolga@mail.ru

Ладаева Л. Г.,

гимназия № 34.
432045, г. Ульяновск, ул. Рябикова, 25а.
E-mail: larisa.ladaeva@gmail.com

Лобин А. М.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова.
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: amlobin@yandex.ru

Лукьянова М. И.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова.
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: lukjanovami@mail.ru

Морозкина Т. В.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова.
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: tatyana_morozkin@mail.ru

Николаев А. В.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова.
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: nikolaev@ulspu.ru

Поляков С. Д.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова.
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: sdpolyakov@mail.ru.

Прокофьева Е. А.

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы
«Школа «Бескудниково».
127247, Москва, Бескудниковский бульвар, дом 50А.
E-mail: katestrela@mail.ru

Рид Айвин Эмилия,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова.
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: ivin.read.01@mail.ru

Тимошина И. Н.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова.
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: tin443051@mail.ru

Тихонова А. А.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова.
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: anka.tixonowa@yandex.ru

Токмакова Л. П.,

гимназия № 34.
432045, г. Ульяновск, ул. Рябикова, 25а.
E-mail: tokmakovalp1955@mail.ru

Фахретдинова М. А.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова.
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: maf10459@bk.ru

Шейко В. А.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова.
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: sheyko_vika@mail.ru

Шустова Л. П.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова.
432071, г. Ульяновск, площадь Ленина, дом 4/5.
E-mail: lp_shustova@mail.ru

Яхеев М. Н.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова.
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: malikyakheev@mail.ru

Our authors:

Alshikh Mhd.Visam

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: wissam.alshekh.89@gmail.com

Burlakova V. A.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: burlakovav292@gmail.com

Bukharova I. S.

Ural State Pedagogical University,
620017, Ekaterinburg, pr. Kosmonavtov, 26.
E-mail: Inessa71@mail.ru

Gmyzina G. N.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: gng13@mail.ru

Grishina S. A.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: sag9@mail.ru

Gubina V. V.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: valerochka_gubina@mail.ru

Danilov S. V.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: danilovnic@rambler.ru

Zarubina V. V.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: valvikzar@mail.ru

Kvasova M. V.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: kvasovamaria1212@gmail.com

Kubrakova O. N.

Ulyanovsk College of Railway Transport,
432063, Ulyanovsk, ul. Kuibysheva, 4
E-mail: kubrakovaolga@mail.ru

Ladaeva L. G.

School No. 34,
432045, Ulyanovsk, ul. Ryabikova, 25a
E-mail: larisa.ladaeva@gmail.com

Lobin A. M.

Ulyanovsk State University of Education.
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: amlobin@yandex.ru

Lukyanova M. I.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: lukjanovami@mail.ru

Morozkina T. V.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: tatyana_morozkin@mail.ru

Nikolaev A. V.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: nikolaev@ulspu.ru

Polyakov S. D.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: sdpolyakov@mail.ru.

Prokofieva E. A.

State Budgetary Educational Institution of the City of Moscow "School" Beskudnikovo ",
127247, Moscow, Beskudnikovsky Boulevard, 50A
E-mail: katestrela@mail.ru

Rid A.E.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: ivin.read.01@mail.ru

Timoshina I. N.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: tin443051@mail.ru

Tikhonova A. A.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: anka.tixonowa@yandex.ru

Tokmakova L.P.

School No. 34,
432045, Ulyanovsk, ul. Ryabikova, 25a
E-mail: tokmakovalp1955@mail.ru

Fakhretdinova M. A.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: maf10459@bk.ru

Sheiko V. A.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: sheyko_vika@mail.ru

Shustova L.P.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: lp_shustova@mail.ru

Iakheev M. N.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: malikyakheev@mail.ru

Правила предоставления статей в редакцию и сотрудничества с редколлегией

1. Статья должна представляться для публикации впервые и не может быть опубликована ранее в другом издании или подана в другое издание для публикации. Исследование, на основе которого написана статья, должно быть оригинальным и новым. Недопустима публикация недостоверной информации, а также плагиат. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

2. Автор обязуется сотрудничать с редколлегией журнала: вносить изменения, устранять ошибки по просьбе редколлегии. В случае отказа автора устранить обнаруженные в тексте ошибки или неточности, определить используемые понятия, увеличить объем аннотации, введения или заключения, пояснить свою мысль, усилить аргументированность утверждений, редколлегия оставляет за собой право отклонить материал.

3. Автор гарантирует правильность ссылок и цитат, наличие всех необходимых разрешений на используемые в статье результаты, факты и иные заимствованные материалы, правообладателем которых он не является. Если автор заметит ошибки в уже поданной на рассмотрение статье, ему необходимо принять меры к их скорейшему исправлению.

4. Редакция принимает статьи, которые соответствуют общим тематическим рубрикам журнала (5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика; 5.9.1. Русская литература и литература народов Российской Федерации; 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования; 5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка; 5.8.7. Методология и технология профессионального образования). Статьи по социологии, экономике, праву, психологии, философии и политологии принимаются только при условии, что автор рассматривает проблемы, в той или иной степени влияющие на российское образование, с обоснованием такого влияния.

5. Редколлегия журнала организует процесс «слепого» рецензирования. Рецензент оценивает научный уровень материала, при этом, замечания не должны касаться личных качеств авторов, содержать оскорбительные комментарии.

6. Редколлегия отбирает статьи для публикации в журнале и в результате рецензирования и коллегиального обсуждения выносит решение об отклонении или публикации материалов.

7. По просьбе автора ему могут быть в электронном виде отправлены решение редакционной коллегии и отзывы рецензентов без указания их фамилий.

8. Все публикации для авторов бесплатны.

Требования к присылаемым статьям

Статья предоставляется в электронном виде по адресу angelamaltseva99@yandex.ru (формат *.doc). В теме письма указывается фамилия и инициалы автора: Иванов И.И._статья или Петрова Н.А., Сизова В.И._статья. Прикреплённый файл со статьей называется: Иванов ИИ_статья.doc, Сизова ВИ_статья.doc. Текст письма должен содержать следующую информацию об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество (полностью), учёная степень (если имеется), учёное звание (если имеется), занимаемая должность с указанием факультета, кафедры, место работы с указанием почтового адреса учреждения/института, телефон и электронная почта автора. Статьи магистрантов и аспирантов в обязательном порядке должны содержать сведения о научном руководителе.

Требования к содержанию и оформлению статей

Объем статьи (включая аннотацию и список литературы) – не менее 8-ми и не более 15-ти страниц оригинального текста (шрифт Times New Roman, кегль 14, междустрочный интервал 1,5). Текст статьи должен содержать следующие необходимые элементы: постановка проблемы, определение целей и задач исследования по теме, актуальной в современной теории и практике; определение места авторской постановки вопроса в имеющейся мировой/отечественной научной литературе; оригинальное авторское исследование: первичные эмпирические данные и их качественный или количественный анализ; обработка вторичных данных; историческое исследование; анализ эволюции научных взглядов по выбранной теме и т.п.; выводы, соответствующие целям и задачам исследования.

Текст статьи должна предварять следующая информация: индексы УДК и ББК (в левом верхнем углу), название статьи на русском языке (по ширине, полужирными строчными символами), фамилия, имя, отчество автора (полностью) на русском языке, учёная степень, должность, название места работы, город, страна (обычные символы, выравнивать влево).

Название по возможности должно включать две части, разделяемые двоеточием. Первая часть может отражать объект исследования, вторая – предмет. Например, «Негативный опыт и доверие: анализ воздействия виктимизации на генерализованное доверие».

Аннотация (500 – 1000 знаков с пробелами) – независимый от статьи источник информации, краткая характеристика работы, включающая в себя актуальность, постановку проблемы, пути ее решения, результаты и выводы. Указывается, что нового несет в себе данная статья в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению. При написании аннотации необходимо обратить внимание на следующее: не повторять текст самой статьи, сведения, содержащиеся в ее заглавии; не приводить цифры, таблицы, внутритекстовые сноски, аббревиатуры, авторские сокращения, материал, который отсутствует в самой статье; излагать основные результаты проведенного исследования предельно точно и информативно; приводить фактические данные, обнаруженные взаимосвязи и закономерности; употреблять синтаксические конструкции, свойственные языку научных и технических документов, избегать сложных грамматических конструкций, вводных слов.

Ключевые слова (примерно 5 – 7 слов) – основные общенаучные термины или термины по профилю исследования, упорядоченные от наиболее общих к конкретным.

Формат статьи Microsoft Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, поля 2 пт со всех сторон, интервал 1,5, без дополнительных интервалов, абзацный отступ 1,25 пт. Выравнивание – по ширине.

Последовательное различение дефиса (-) и тире (–). Цитаты из научных статей, монографий и т.п. приводятся в «парных» кавычках, с различием кавычек внешних и внутренних («... «...» ...»). Аббревиатуры и сокращения, за исключением общеупотребительных, следует разъяснять при первом их включении в текст. Нумерация страниц не производится. Не допускается: уплотнение интервалов, запрет висячих строк, принудительный разрыв строк.

Ссылки на цитируемую литературу оформляются по принципу: [Иванова 2005: 34], [Михайлов 2006, I: 48].

После текста статьи следует библиографический список в алфавитном порядке, оформленный в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008.

Направляя статью в редакцию журнала, автор выражает своё согласие на её опубликование и размещение в интернете (в том числе на официальном сайте www.elibrary.ru), а также на её распространение на иных платформах.

Научный журнал «Поволжский педагогический поиск» является подписным периодическим печатным изданием, включенным в библиографическую базу данных РИНЦ. Выходит 4 раза в год. Подписной индекс каталога Агентства «Урал-Пресс» -70842.