

ISSN 1995-0659 (Print)
ISSN 2500-2481 (Online)

ИЗВЕСТИЯ

ДАГЕСТАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
СЕРИЯ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

Т. 18. № 1. 2024

СЕРИЯ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

Известия ДГПУ



DAGESTAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

JOURNAL

Psychological and Pedagogical Sciences

Т. 18. № 1. 2024
Vol. 18. No. 1. 2024

Журнал входит в *Перечень рецензируемых научных изданий*, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки: 5.3.4 – Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки), 5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки), 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки), 5.8.3 – Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия), 5.8.7 – Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

Учредитель журнала: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова».

Издается по решению ученого совета ДГПУ им. Р. Гамзатова с 2007 г.

Периодичность – 4 номера в год.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-65764 от 20 мая 2016 г.

Редакционный совет журнала

Маллаев Джафар Микаилович, д-р пед. наук, проф., зав. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, ДГПУ им. Р. Гамзатова, чл.-корр. РАО – главный редактор;
Атаев Загир Вагитович, канд. геогр. наук, проф., начальник управления научных исследований, ДГПУ – зам. главного редактора;
Аусма Шпона, д-р пед. наук, проф., директор Педагогического научного института, Рижская академия педагогики и управления образованием (Латвия);
Гаджимурадова Зутра Магомедовна, д-р пед. наук, проф. каф. психологии, ДГПУ им. Р. Гамзатова;
Емузова Нина Гузеровна, д-р пед. наук, проф., директор Института повышения квалификации и переподготовки кадров, КБГУ им. Х. М. Бербекова;
Ермаков Павел Николаевич, д-р биол. наук, проф., зав. каф. психофизиологии и клинической психологии, ЮФУ, вице-президент Российского психологического общества, академик РАО;
Соловьева Татьяна Александровна, д-р пед. наук, профессор, директор ИКП РАО;
Магомедова Замира Шахабудиновна, канд. пед. наук, доцент, зав. каф. педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования, ДГПУ им. Р. Гамзатова;
Расчетина Светлана Алексеевна, д-р пед. наук, проф. каф. социальной педагогики, РГПУ им. А. И. Герцена;
Сурхаев Магомед Абдулаевич, д-р пед. наук, проф., проректор по научной работе и цифровизации – начальник управления научных исследований ДГПУ им. Р. Гамзатова;
Сфиева Диана Касумовна, канд. техн. наук, научный редактор, начальник редакционно-издательского отдела УНИ ДГПУ им. Р. Гамзатова.

**Редакционная коллегия серии
«Психолого-педагогические науки»**

Маллаев Джафар Микаилович, д-р пед. наук, проф., зав. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, ДГПУ им. Р. Гамзатова, чл.-корр. РАО – председатель;
Абдуразакова Диана Мусаевна, д-р пед. наук, проф., зав. каф. теории и методики обучения праву, ДГПУ им. Р. Гамзатова;
Акбиева Зарема Солтанмуратовна, д-р психол. наук, проф., зав. каф. психологии развития и профессиональной деятельности, ДГУ;
Бажукова Оксана Александровна, канд. психол. наук, доцент каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, ДГПУ им. Р. Гамзатова;
Гасанова Диана Имиралиевна, канд. пед. наук, доцент каф. педагогических технологий и методик, ДГПУ им. Р. Гамзатова;
Исаева Эльмира Гаджиевна, д-р психол. наук, проф. каф. психологии развития и профессиональной деятельности, ДГУ;
Казиева Нуржаган Нурбагандовна, канд. психол. наук, доцент, зав. каф. общей и социальной психологии, ДГУ;
Караханова Галина Алиевна, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики, ДГПУ им. Р. Гамзатова;
Ломов Станислав Петрович, д-р пед. наук, зав. каф. живописи МГОУ, академик РАО, почетный академик РАХ;
Магомедова Зулейха Магомедовна, канд. пед. наук, проф. каф. общей и теоретической педагогики, ДГПУ им. Р. Гамзатова;
Мирзоев Шайдабег Айдабегович, канд. пед. наук, проф. каф. педагогики, ДГПУ им. Р. Гамзатова;
Омарова Марина Карахановна, канд. психол. наук, доцент каф. общей и социальной психологии, ДГУ;
Омарова Патимат Омаровна, канд. психол. наук, проф., декан ф-та специального (дефектологического) образования, ДГПУ им. Р. Гамзатова;
Сурхаев Магомед Абдулаевич, д-р пед. наук, проф., проректор по научной работе и цифровизации – начальник управления научных исследований ДГПУ им. Р. Гамзатова;
Халидова Рашидат Шахрудиновна, д-р филол. наук, проф., зав. каф. теории и методики обучения русскому языку и литературе, ДГПУ им. Р. Гамзатова.

Номер журнала поступил в печать 01.03.2024
Дата выхода в свет 15.03.2024

© Авторы статей, 2024
© Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, 2024

По вопросам размещения рекламы и публикации статей обращаться в редакцию:
367003 РД, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, 57. Редакционно-издательский отдел ДГПУ им. Р. Гамзатова.
Тел.: (8722) 56-12-75; www.dgpiu.net; e-mail: dgpurio@yandex.ru

Ministry of Education of the Russian Federation
Gamzatov Dagestan State Pedagogical University

ISSN 1995-0659 (Print)
ISSN 2500-2481 (Online)

Scientific journal

Dagestan State Pedagogical University
JOURNAL
Psychological and Pedagogical Sciences

Vol. 18. No. 1. 2024

The journal is included into the List of leading reviewed scientific journals and publications, where main scientific results of dissertations on applying for scientific degree of Doctor of Sciences, applying for scientific degree of Candidate of Sciences should be published according to the following scientific specialties and their respective branches of science:

5.3.4 – Educational Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments (Psychological Sciences), 5.8.1 – General Pedagogy, History Pedagogy and Education (Pedagogical Sciences), 5.8.2 – Theory and Methodology of Teaching and Upbringing (by fields and levels of education) (Pedagogical Sciences), 5.8.3 – Correctional Pedagogy (Sign Language Pedagogy and Typhlopädagogik, Oligophrenopädagogik and Speech Therapy), 5.8.7 – Methodology and Technology of Vocational Education (Pedagogical Sciences).

The journal is founded by: "Gamzatov Dagestan State Pedagogical University" Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Published by the decision of Gamzatov DSPU Academic Council since 2007. Periodicity – 4 issues a year.

Registered by Federal Service on Supervision in the sphere of Communication and Mass Media.
Registration certificate ПИ № ФС77–65764 from May, 20, 2016.

Editorial Board of the Journal

Mallaev Dzhamal Mikailovich, Doctor of Pedagogy, professor, the head of the chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Gamzatov DSPU, Corresponding Member, RAE – editor-in-chief;
Ataev Zagir Vagitovich, Ph. D. (Geography), professor, the head of the Science Researches Management, Gamzatov DSPU – deputy editor-in-chief;
Ausma Shpona, Doctor of Pedagogy, professor, director of Pedagogical Scientific Institute, Riga Academy of Pedagogics and School Management (Latvia);
Gadzhimuradova Zugra Magomedovna, Doctor of Psychology, professor, the chair of Psychology, Gamzatov DSPU;
Emuzova Nina Guzerovna, Doctor of Pedagogy, professor, director, Institute of the Personnel's Training and Retraining, Kh. M. Berbekov KBSU;
Ermakov Pavel Nikolaevich, Doctor of Biology, professor, the head of the chair of Psychophysiology and Clinical psychology, SFU, vice-president, Russian Psychology Society, academician of RAS;
Solovieva Tatiana Aleksandrovna, Doctor of Pedagogy, professor, Director of "ICP RAO";
Magomedova Zamira Shakhabutdinovna, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the head of the Pedagogy and Technologies of Preschool and Additional Education, Gamzatov DSPU;
Raschetina Svetlana Alekseevna, Doctor of Pedagogy, professor, the chair of Social Pedagogy, A. I. Herzen RSPU;
Surkhaev Magomed Abdulaevich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work and Digitalization – Head of the Department of Scientific Research, Gamzatov State Pedagogical University;
Sfieva Diana Kasumovna, Candidate of Technical Sciences, scientific editor, head of the editorial and publishing department of the UNI Gamzatov DSPU.

Editorial Council
of "Psychological and Pedagogical Sciences" series

Mallaev Dzhamal Mikailovich, Doctor of Pedagogy, professor, the head of the chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Gamzatov DSPU, Corresponding Member, RAE – chair-man;
Abdurazakova Diana Musaevna, Doctor of Pedagogy, professor, the head of the chair of Theory and Methods of Law Teaching, Gamzatov DSPU;
Akbieva Zarema Soltanmuradovna, Doctor of Psychology, professor, the head of the chair of Development Psychological and Professional Activities, DSU;
Bazhukova Oksana Aleksandrovna, Ph. D. (Psychology), assistant professor, the chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Gamzatov DSPU;
Gasanova Diana Imiraliyevna, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Pedagogical Technologies and Methods, Gamzatov DSPU;
Isaeva Elmira Gadzhievna, Doctor of Psychology, professor of the chair of Development Psychology and Professional Activities, DSU;
Kazieva Nurzhagan Nurbagandovna, Ph. D. (Psychology), assistant professor, the head of the chair of General and Social Psychology, DSU;
Karakhanova Galina Alievna, Doctor of Pedagogy, professor of the chair of Pedagogy, Gamzatov DSPU;
Khalidova Rashidat Shakhmurovna, Doctor of Philology, professor, the head of the chair of Theory and Methods of Teaching the Russian and Literature, Gamzatov DSPU;
Lomov Stanislav Petrovich, Doctor of Pedagogy, head of the Painting Department, MSRU, Academician of RAO, Honorary Academician of RAH;
Magomedova Zuleykha Magomedovna, Ph. D. (Pedagogy), professor, the chair of General and Theoretical Pedagogy, Gamzatov DSPU;
Mirzoev Shaydabeg Aydabegovich, Ph. D. (Pedagogy), professor, the chair of Pedagogy, Gamzatov DSPU;
Omarova Marina Karakhanovna, Ph. D. (Psychology), assistant professor, the chair of General and Social Psychology, DSU;
Omarova Patimat Omarovna, Ph. D. (Psychology), professor, the dean of the faculty of Special (Defectological) Education, Gamzatov DSPU;
Surkhaev Magomed Abdulaevich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work and Digitalization – Head of the Department of Scientific Research, Gamzatov State Pedagogical University.

Journal accepted for publication 01.03.2024
Printed 15.03.2024

© Authors of the articles, 2024
© Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, 2024

Concerning the advertising and publication issues, you should address to our editorial office:
57, Yaragskogo Str., Makhachkala, 367003. Editorial and Publishing Department, Gamzatov DSPU.
Phone: (8722) 56-12-75; www.dgpu.net; e-mail: dgpurio@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Абдуразакова С. М., Мусаева Э. Ш. ПАТРИОТИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ ГРАЖДАН – УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЕДИНСТВА ДАГЕСТАНА.....	5
Алиева Л. М. РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ ПРИ РЕШЕНИИ КОМБИНАТОРНЫХ ЗАДАЧ	16
Астарханова Н. Р., Гаджимагомедова Т. И., Аджиева М. М. ФОРМИРОВАНИЕ ПРИРОДООХРАННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	20
Аюбова Ш. И., Каримулаева Э. М., Алиханова С. А. ВЛИЯНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТА	25
Беркович М. Л., Гумницкая А. С., Юсупова Ю. Л., Маркина Н. В. СПЕЦИФИКА САМООЦЕНКИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ, ОСВАИВАЮЩИХ ПРОГРАММЫ «IT-ТЕХНОЛОГИИ».....	30
Гашиаров Н. Г., Махмудов Х. М., Омарова А. А. ДИВЕРГЕНТНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	41
Зубаицова Л. М. ВАЖНОСТЬ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ АРАБСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.....	47
Каримулаева Э. М., Аюбова Ш. И., Алиханова С. А. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	51
Королькова В. А., Дохоян А. М. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	57
Курамагомедова З. М., Нурудинова Н. М., Адильханова З. Г., Курбанова О. В. ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ЗАНЯТИЯ В ВУЗАХ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ.....	64
Магамдаров Р. Ш., Баранникова Т. Б., Исмаилова А. Ш. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЧАТ-БОТОВ	70
Магомедов О. М. ОЛИМПИАДА КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	76
Нугаев М. А., Курамагомедова З. М., Нурудинова Н. М. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКОВ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ	80
Салманова Д. А., Яковлев И. В., Чистякова Е. В., Фомин А. А., Курбанова О. В. ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКИХ КУРСОВЫХ РАБОТ, НАПИСАННЫХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....	85
Султанаева К. А. ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ СТУДЕНТОВ АРАБОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФОНЕТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	93
Сурхаев М. А., Гербеков Х. А., Озоков Ш. А., Ниматулаев М. М. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФГОС ВО ДЛЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И РАЗВИТИЮ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	100
Ястребова Л. А., Маслова И. А. НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	107

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ	115
---------------------------	-----

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCE

<i>Abdurazakova S. M., Musaeva E. Sh.</i> CITIZENS' PATRIOTIC CONSCIOUSNESS – A CONDITION FOR ENSURING OF DAGESTAN UNITY	5
<i>Alieva L. M.</i> DEVELOPING STUDENTS' CRITICAL THINKING IN COMPUTER SCIENCE LESSONS WHEN PROVIDING COMBINATORIAL PROBLEMS	16
<i>Astarkhanova N. R., Gadzhimagomedova T.I., Adzhieva M. M.</i> THE ENVIRONMENTAL CULTURAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN EDUCATIONAL PROJECT ACTIVITY	20
<i>Ayubova Sh. I., Karimulayeva E. M., Alikhanova S. A.</i> THE IMPACT OF DISTANCE LEARNING ON THE PSYCHO-EMOTIONAL HEALTH OF A STUDENT	25
<i>Berkovich M. L., Gumnitskaya A. S., Yusupova Yu. L., Markina N. N.</i> A SELF-ASSESSMENT SPECIFICITY OF STUDENTS' META-SUBJECT EDUCATIONAL RESULT OF A TECHNICAL ORIENTATION, MASTERING THE «IT-TECHNOLOGIES» PROGRAM	30
<i>Gasharov N. H., Makhmudov Kh. M., Omarova A. A.</i> DIVERGENT TASKS AS A MEANS OF DEVELOPING FUNCTIONAL LITERACY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN	41
<i>Zubairova L. M.</i> THE IMPORTANCE OF CONSISTENT TEACHING OF ARABIC GRAMMAR IN SECONDARY SCHOOL	47
<i>Karimulayeva E. M., Ayubova Sh. I., Alikhanova S. A.</i> COMPETENCE-BASED APPROACH IN MODERN SCHOOL EDUCATION	51
<i>Korolkova V. A., Dokhoyan A. M.</i> TECHNOLOGICAL APPROACHES TO PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL GROWTH FOR SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION TEACHERS	57
<i>Kuramagomedova Z. M., Nurudinova N. M., Adilkhanova Z. G., Kurbanova O. V.</i> INTEGRATED CLASSES IN UNIVERSITIES AS A MEANS OF OPTIMIZING INTELLECTUAL ACTIVITY AND THE FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY	64
<i>Magamdarov R. Sh., Barannikova T. B., Ismailova A. Sh.</i> IMPROVING THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH USING CHATBOTS	70
<i>Magomedov O. M.</i> OLYMPIAD AS AN EFFECTIVE FORM OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER TRAINING	76
<i>Nugaev M. A., Kuramagomedova Z. M., Nurudinova N. M.</i> LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT IN LANGUAGE LEARNING AND INTERCULTURAL COMMUNICATION	80
<i>Salmanova Dz. A., Yakovlev I. V., Chistyakova El. V., Fomin A. A., Kurbanova O. V.</i> CHARACTERISTICS OF STUDENT COURSE PAPERS WRITTEN USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE	85
<i>Sultanaeva K. A.</i> TYPICAL PHONETIC MISTAKES OF ARAB STUDENTS STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE	93
<i>Surkhaev M. A., Herbekov H. A., Otsokov S. A., Nimatulaev M. M.</i> IMPROVING THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS FOR PREPARING FUTURE TEACHERS FOR THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES AND THE DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCE	100
<i>Yastrebova L. A., Maslova I. A.</i> RESEARCH ACTIVITIES AS A FACTOR OF PROFESSIONAL EFFECTIVENESS ACTIVITIES OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS	107

RULES FOR THE AUTHORS	115
------------------------------------	-----

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-5-15

Патриотическое сознание граждан – условие обеспечения единства Дагестана

© 2024 Абдуразакова С. М., Мусаева Э. Ш.
Дагестанский государственный педагогический университет
им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: salixat.abdurazakova@mail.ru,
elmiramusaeva.mgu.89@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель статьи – освещение вопросов патриотизма и патриотического воспитания молодежи как необходимое условие обеспечения единства Дагестана. **Методы.** Теоретический анализ, обобщение. **Результаты.** Даны рекомендации по усилению роли патриотического воспитания, а также выделены причины необходимости актуализации роли в наше трудное и сложное время. **Выводы.** В условиях серьезных вызовов и угроз, с которыми столкнулась Россия, необходимо всемерно повышать интерес молодежи к патриотической тематике.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, Родина, нравственность, интернациональное воспитание, школа, молодежь, патриотическое сознание.

Формат цитирования: Абдуразакова С. М., Мусаева Э. Ш. Патриотическое сознание граждан – условие обеспечения единства Дагестана // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 1. С. 5-15. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-5-15

Citizens' Patriotic Consciousness – a Condition for Ensuring of Dagestan Unity

© 2024 Salikhat M. Abdurazakova, Elmira Sh. Musaeva
Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: salixat.abdurazakova@mail.ru,
elmiramusaeva.mgu.89@mail.ru

ABSTRACT. The aim of the article is to highlight the issues of patriotism and patriotic education of young people as a necessary condition for ensuring of Dagestan unity. **Methods.** Theoretical analysis, generalization. **Results.** Here are the recommendations on strengthening the role of patriotic education and the reasons for the need to actualize the role in our difficult time. **Conclusions.** In the face of serious challenges and threats faced by Russia, it is necessary to increase the interest of young people in patriotic topics in every possible way.

Keywords: patriotism, patriotic education, Homeland, morality, international education, school, youth, patriotic consciousness.

For citation: Abdurazakova S. M., Musayeva E. Sh. Citizens' Patriotic Consciousness – a Condition for Ensuring of Dagestan Unity. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 1. Pp. 5-15. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-5-15 (In Russian)

Введение

В условиях серьезных вызовов и угроз, с которыми сегодня столкнулась Россия, большую актуальность приобретают проблемы патриотизма и патриотическое воспитание. Патриотизм как нравственное чувство и совокупность социально-политических отношений является мощным фактором и необходимым условием для защиты национальных интересов, возрождения и укрепления России.

Воспитание гражданина и патриота – это важная проблема, которая сейчас выдвигается на первый план в нашем обществе. Сегодня перед обществом стоит задача становления личности, которая способна ориентироваться в сложнейших и противоречивых вопросах современной общественной, политической и экономической действительности, готова к выполнению основных социальных функций, т. е. личности со сформированной гражданской позицией. Цель статьи – освещение вопросов патриотизма и патриотического воспитания молодежи как необходимое условие обеспечения единства Дагестана. Методы: теоретический анализ, обобщение.

Результаты исследования

В исследуемой нами теме мы пришли к следующим выводам: необходимо повышать интерес молодежи к патриотической тематике и привлекать её к поисковой работе. Сегодня задачей школьных учителей, педагогов-наставников является патриотическое воспитание подрастающего поколения, вкрапления в их юношеское сознание идеи любви к своему Отечеству, готовности, если нужно, пожертвовать собой ради Родины.

Необходимо отметить, что на протяжении всей нашей истории одной из основных причин, которая могла бы сплотить наш народ, помочь преодолевать трудности и проблемы являлся патриотизм. Будущее России зависит от степени готовности молодых поколений к достойным ответам на исторические вызовы, готовности к защите интересов многонационального государства. Только построенное на уважении к правам человека гражданское общество может стать надежным барьером на пути к экстремизму.

В недавнем нашем прошлом вся система, от октябрят, пионерии, комсомола и компартии была ориентирована на постоянную готовность встретить внезапное

нападение со стороны врага. И, как мы все помним, до развала СССР ни США, ни их союзники по НАТО не смогли перенести контуры холодной войны на горячую. Наша страна занимала важное, если не первое место среди великих держав на политической арене тогдашнего времени. И одна из причин обретения и поддержания нашим Отечеством в то время такого почётного статуса связана с существовавшей в то время военно-патриотической работой, проводимой соответствующими социальными, в том числе и властно-политическими, институтами.

За прошедшие двадцать с лишним лет реформирования нашего общества работа по военно-патриотическому воспитанию подрастающего поколения была, мягко говоря, запущена. Сегодня усилиями центральной власти упор в работе с учащимися делается на хорошо забытые формы и методы воспитания, ориентирующие нашу молодёжь на любовь и преданность Отечеству. В этой связи, считаем необходимым выяснение причин актуализации роли патриотизма и патриотического воспитания в наше трудное и сложное время.

Во-первых, известно, что сегодня идет острая борьба между гуманизмом, силами прогресса, демократии и реакционерами за умы и сознание людей, которая носит глобальный характер. В этих условиях наши недруги активно поддерживают националистические силы, которые являются приверженцами противопоставления народов друг другу, радикального национализма; против гуманизма, идей добра и правды в общем хоре действуют реакционеры и националисты разных направлений.

Во-вторых, вчерашние наши «партнёры» на первый план выдвинули проблемы российской экономики. Они разглазгольствуют о её «кризисе», угрожают нам всякого рода санкциями, забывая при этом, что санкции негативно влияют и против них самих.

К сожалению, силы, которые навязывают санкции, забывают, что Россию не запугать. Она – великая страна, обладающая колоссальным экономическим потенциалом, имеющая значительный вес и авторитет на мировой арене. Обладая огромной мощью, наше государство последовательно проводит миролюбивую политику, убедительно и объективно доводит до ши-

рокой мировой общественности антигуманную, бесчеловечную сущность национализма, экстремизма, терроризма, насаждающих страх и насилие, противопоставляющих нации и народы друг другу, оправдывающих войны, безвинную гибель сотен и тысяч людей.

В-третьих, в современных условиях западная пропаганда значительное внимание уделяет фальсификации истории нашей страны, Великой Отечественной войны, в частности, национальной политики бывшего СССР и современной России. Не отстают от западных провокаторов и наши либеральные «демократы», которые только в негативной форме освещают историю страны после 1917 года.

Тем, кто занимается фальсификацией истории, стараются принизить вклад Советского Союза в разгром фашистской Германии, искажают правду о борьбе с фашизмом, клеветуют на наше государство, хотим сказать: народы России и бывших союзных республик не умаляют заслуг союзников, не забывают оказанной им помощи, но они решительно выступают против злонамеренного искажения правды о борьбе с германским фашизмом, принижения вклада нашей страны и её Вооружённых сил в общую победу. Она не ушла в прошлое. Победа – это наша совесть, наш нравственный ориентир. Она является живой победой, потому что обращена в настоящее и будущее.

В-четвертых, в глобальном масштабе современный период характеризует, с одной стороны, стремлением государств и народов к многополярному миру, осознанию своей ответственности за будущее, с другой – стремлением США и их союзников, воспрепятствовать этому процессу, претендовать на свою доминирующую, исключительную роль в мире. Народы мира отвергают подобный подход, откуда бы и от кого бы он ни исходил. Они стремятся к активному сотрудничеству и взаимодействию.

В послании Федеральному Собранию Российской Федерации Президент РФ В. В. Путин подчёркивал: «Мы будем отстаивать многообразие мира. Будем доносить до людей за рубежом правду. Чтобы все видели настоящий, подлинный, а не искажённый фальшивый образ России» [3]. Россия – открытое государство, она заинтересована сотрудничать в соци-

ально-экономической и культурной сферах со всеми странами. Великая русская культура, русский язык и литература оказывают значительное воздействие на ход сближения народов, их культур.

В-пятых, известно, что в жизнь вступают новые поколения людей, не имеющие достаточного практического опыта. Смена поколений – это объективный и естественно-исторический процесс. Каждое поколение является частью общества. Оно неотделимо как от самого общества, так и от других поколений. Патриотическое воспитание призвано способствовать передаче младшему поколению опыта, приобретённого старшим поколением в процессе развития общества. В свою очередь, этой когорте людей необходимо строить свои взаимоотношения с младшим поколением на основе дружбы, братства, взаимопомощи; содействовать формированию нравственных убеждений всех членов общества, особенно молодёжи.

В-шестых, несмотря на то, что в последние годы в нашей стране предпринят ряд мер в сфере социально-культурной политики и духовного воспитания граждан, в частности, молодёжи, все же ситуацию, которая складывается вокруг проблем воспитания, нельзя считать благополучной.

События, начавшиеся в стране после 1985 года, привели к распаду сложившейся в советский период системы патриотического и интернационального воспитания. Попытки «очистить» общественное сознание от стереотипов прошлого привели к всеобщей недооценке значения воспитания вообще.

Идет процесс вымывания национальных духовных традиций, деградации культурного сознания подрастающих поколений. Причины такого развития событий разнообразны и многочисленны. Речь идет об экономических, социальных, политических, исторических, экологических, семейно-бытовых. Главной причиной, как справедливо отмечает профессор А. В. Миронов, «является отсутствие целостной целенаправленной, общегосударственной программы социально-культурной и воспитательной политики с населением страны в целом, особенно с молодёжью, в частности политики, рассчитанной, на длительную перспективу и отвечающей

потребностям не элитарной части общества, а всего народа, истинно национальным интересам» [2, с. 176].

К сожалению, под видом деидеологизации и свободного обмена ценностями культуры, в нашей стране широчайшим фронтом идет процесс распространения худших образцов так называемой массовой культуры, оказывающей буквально разлагающее воздействие на сознание нашей молодежи.

В-седьмых, известно, что до сих пор присутствует состояние неопределенности в духовно-нравственной сфере нашего общества. Мораль, нравственные регуляторы, этические ценности сегодня не в моде. В ориентациях людей значительно уменьшилась доля коллективного, возросло значение сугубо индивидуалистических ценностей, хотя данный процесс нельзя охарактеризовать как однозначно негативный. Положительным в нем является развитие такого важного духовного качества, игнорируемого ранее, как осознание себя свободной, независимой, самоценной личностью; растет стремление к самореализации, мобилизации своих сил и возможностей.

Однако нельзя оставлять без внимания и отрицательные аспекты нравственной переориентации людей. У многих граждан отступают на задний план или исчезают вообще такие ценности, как коллективизм, стремление быть полезным людям, находить смысл жизни в общественно значимой работе, в служении государству, обществу, в самосовершенствовании, в культурном развитии, в создании крепкой семьи.

В-восьмых, сегодня необходимо хотя бы обрисовать контуры механизма патриотического воспитания молодежи с определением конкретного субъективного состава участников этого процесса, их ролевых функций, целей и задач, включённых в общую концепцию патриотического воспитания современной молодежи.

Таковы, на наш взгляд, некоторые причины возрастания роли патриотизма и патриотического воспитания в современных условиях.

По нашему мнению, патриотизм в обобщённой форме выражает чувства любви к Родине, забота о её интересах и готовность к её защите от врагов. Нравственное значение патриотизма определяется

тем, что он является одной из форм соподчинения личных и общественных интересов, единения человека и Отечества. Но патриотические чувства и идеи только тогда нравственно возвышают человека и народ, когда сопряжены с уважением к народам других стран, к их истории, культуре, языкам, положительным традициям и не вырождаются в психологию национальной исключительности и недоверия к «чужакам». Этот аспект в патриотическом сознании приобрёл особую актуальность в современных условиях.

Мы считаем, что в процессе воспитания необходимо исходить из единства патриотического и интернационального воспитания. Не секрет, что в последнее время термин «интернационализм» подвергается жесточайшему остракизму. Даже многие специалисты, профессионалы, всю свою жизнь посвятившие изучению этого феномена и сделавшие себе на нем карьеру и имя, стараются ныне вообще не применять соответствующий термин. В этом нет ничего удивительного...

Между тем, реалии современности требуют нового осмысления интернационализма. Он состоит из нескольких слоев: пролетарский, который связан с классовыми интересами. Второй слой – с общечеловеческими идеями, ведущими к всестороннему развитию личности, прогрессу. Таким образом, в интернационализме можно различать как узкоклассовое, так и общечеловеческое.

Сильная сторона интернационализма в том, что усиливается гуманистическая направленность, гуманистическое начало. Без солидарности человечество не может существовать, но эта солидарность должна быть общечеловеческой, общепланетарной. В наше время интернационализм означает синтез национальных и общечеловеческих интересов, поэтому гуманистически настроенный человек не может не быть интернационалистом. Интернационализм несовместим с национализмом.

Как известно, патриотизм и интернационализм – не тождественные понятия. Они различаются содержанием, целевыми установками, местом в сложной системе социальных ценностей общества. Но как патриотическое, так и интернациональное воспитание, в конечном счете, преследует единую цель – выработку в человеке таких ка-

честв, норм, принципов поведения, которые способствовали бы успешному решению задач обновления всех сфер развития общества, обеспечению межнационального, межконфессионального мира и согласия в нем.

Нельзя воспитать истинного интернационалиста, не воспитав в то же время убежденного патриота, ибо не может человек с уважением относиться к другим народам, их истории, культурным ценностям, если он не любит, не уважает свою историю, свой народ, свою Родину.

Патриотизм несовместим с расизмом, шовинизмом, национализмом, национальным эгоизмом, национальной ограниченностью. Он неразрывно связан с интернационализмом, так как стремление людей к сохранению и упрочнению мира во всем мире может быть успешным при условии единства действий всех наций и народностей.

В условиях совершенствования всех сфер жизни, коренного обновления нашего общества особое значение в плане активизации человеческого фактора приобретает выработка у граждан сознания необходимости работать по-новому в соответствии с требованиями современных информационных технологий. Необходимо добиваться повышения производительности труда, качества продукции, повышения общей культуры вообще, политической, нравственной культуры, в частности, соблюдения законности, дисциплины и норм морали. Все это имеет прямое отношение к патриотизму и патриотическому воспитанию.

Нельзя успешно воспитывать патриотические чувства и чувства национальной гордости людей, не учитывая интернационалистские чувства, ибо такое невнимание может привести к отрицательным результатам, а в отдельных случаях и к возрождению националистических выходов.

Со второй половины 80-х, особенно в 90-х годах XX века на долю россиян выпали серьёзнейшие испытания. Но, несмотря на это, в народе наплились силы, которые консолидировались вокруг идеи сохранения, восстановления и развития лучших и традиционных форм патриотизма и интернационализма, завоеваниями которых в недавнем прошлом гордилась наша страна.

Как известно, в начале 90-х годов произошла смена системы общественных отношений, что не могло не способствовать

возникновению идеологического вакуума. А это привело к распаду сложившейся в стране системы воспитания вообще, патриотического и интернационального, в частности. В советский период, вопреки утверждениям скептиков, между людьми разных национальностей утвердились интернационалистические отношения, укрепилось их единство и дружба, гордое чувство принадлежности к Родине. Нельзя отрицать и того факта, что в этот период сформировались люди с высокоразвитым сознанием общественного долга, выросли поколения коллективистов, патриотов страны.

В советское время встречались примеры массового героизма. Это происходило в конце 30-х годов прошлого столетия, во время боевых действий советских войск с японскими милитаристами у озера Хасан и реки Халхин Гол, во времена гражданской войны в Испании, советско-финской войны 1939-1940 годов.

Особенно ярко патриотизм нашёл своё проявление на фронтах Великой Отечественной войны. Все её 1418 дней и ночей стали примером величайшей стойкости и беспримерного героизма народов бывшего Союза, их преданности патриотическому и интернациональному долгу. В трудные для Родины минуты, когда-то бывшие учащиеся общеобразовательных школ, а затем будучи защитниками Брестской крепости, блокадного Ленинграда, осаждённого Сталинграда солдаты умирали, но не сдавались врагу, погибали, но предприняли титанические усилия, чтобы не сдать неприятелю ни пяди родной земли. На стенах Брестской крепости, словно на скрижалях истории гордыми и непобедимыми её защитниками высечены слова: «Умираю, но не сдаюсь! Прощай, Родина!» Эти слова показывают содержание, высокую одухотворённость души патриотов советской Родины, единство их слова и дела, величие советского патриотического воспитания.

В 2024 году страна отметит 79-летие Великой Победы Советского Союза в Великой Отечественной войне. Как было отмечено, в ту трудную для страны пору, на фронт отправилось 180 тысяч дагестанцев. Живыми от числа призванных на войну вернулась только половина. Сегодня в живых осталось немного участников войны. Радует то, что ветераны накануне Дня По-

беды выступают перед учащимися общеобразовательных школ и тем самым очередной раз вносят посильную лепту в дело патриотического воспитания подрастающего поколения. Им огромное человеческое спасибо! *Во-первых*, за их подвиг, *во-вторых*, за их участие в работе по воспитанию молодёжи в духе любви Отечеству, готовности в трудную минуту встать на его защиту.

Сегодня оживают все новые и новые страницы истории ратных дел нашего народа. Праздник Победы по своему содержанию и духу близок всем россиянам и гражданам бывших союзных республик. В годы Великой Отечественной войны народы бывшего СССР показали примеры беззаветной любви к Родине. Великий подвиг советского народа породил новые патриотические традиции: походы молодёжи по местам боевой славы, сооружение памятников героям всех национальностей, проведение торжественных сборов молодёжи, посвященных героическому прошлому нашей страны, поиск неизвестных героев и многие другие.

В них участвуют молодые люди и ветераны, наполняя участников патриотической гордостью, чувством благодарности к павшим на полях сражений Отечественной войны. Все это является могучим средством патриотического воспитания.

Как известно, система патриотического и интернационального воспитания должна обязательно иметь два уровня – идеологический и психологический. Если на первом происходит формирование патриотического, интернационалистского сознания, то на втором – воспитание соответствующих чувств, волевых качеств.

В лихие 90-е годы попытки «очистить» общественное сознание от стереотипов прошлого привели к всеобщей недооценке значения воспитания вообще. И, как результат, сегодня наблюдается значительный сдвиг ценностных ориентаций граждан России. Практически утратили свою актуальность в подростковой молодежной среде такие ценности как любовь к Родине и гордость за принадлежность к ней, причастность к защите Отечества. Ими обладают лишь немногие из молодого поколения.

Были преданы забвению положительные традиции, способствующие формированию патриотических чувств, уважительного отношения к человеку независимо от

его национальности. В этих условиях общество утратило или почти утратило традиции российского патриотического сознания. Для некоторой части людей патриотизм стал, чуть ли не ругательным словом, обозначающим нечто близкое и равнозначное национализму и даже фашизму. К большому сожалению, тема патриотизма и интернационализма в те смутные 90-е годы «ушла» из содержания образования и воспитания.

Следует подчеркнуть, что центробежные силы, увлеченные идеей «суверенитет» любой ценой и способом, действовали в тот период фактически под знаменем национализма и ксенофобии. Между тем, патриотизм и ксенофобия – это совершенно разные понятия. Патриотизм, как было отмечено ранее, представляет собой чувство любви к Родине, к ее истории, народам, проживающим в ней, их языкам и культуре, уважение к народам других государств, а ксенофобия – ненависть к другим нациям и народам. В нашей стране всегда велась и ведется решительная борьба против радикального национализма. И это вполне понятно. Ведь национализм является вредным и разрушительным явлением для целостности российского государства, которое изначально складывалось как многонациональное и поликонфессиональное.

Таким образом, с национализмом нельзя мириться, так как он не только ведет к обострению конфликтов между народами, но и к саморазрушению собственной нации. Тактика борьбы с национализмом должна быть постоянной и последовательной: сначала носителей национализма надо переориентировать с националистических на национальные идеи, а затем формировать интернационалистическое мировоззрение.

То, что в 90-е годы прошлого столетия патриотизм и интернационализм были подвергнуты остракизму, в значительной степени виновата и сама российская интеллигенция. Будучи выразителем интересов народа, она должна была всей своей интеллектуальной мощью противостоять западным ценностям и отстаивать ценности, которые сложились, утвердились в общественном сознании людей и прошли проверку временем. Ради справедливости следует отметить, что многие представители интеллигенции и в нашей республике, в

этих сложных условиях оказались на высоте, продолжили работу по пропаганде идей дружбы народов, традиций патриотизма, которыми богата Россия [5, с. 423].

Здесь необходимо подчеркнуть, что с конца 90-х годов в России активизировался патриотический подъем граждан. Начался он из Дагестана, когда народные ополченцы, население республики вместе с российской армией в августе-сентябре 1999 года разгромили вооруженные отряды экстремистов, защищали целостность республики и всей Российской Федерации. Это яркий пример проявления нравственной и патриотической ответственности, выполнения гражданского и морального долга. Такой патриотизм заслуживает уважения.

В 2014 году начался новый патриотический подъем граждан России. Связан он был с воссоединением Крыма с Россией. По этому поводу Президент РФ В. В. Путин отмечает: «В 2014 году, как это не раз бывало в судьбоносные моменты истории, наш народ ярко продемонстрировал и национальный подъем, и жизненную стойкость, и патриотизм» [4, с. 284]. Как известно, Крым до 1954 года находился в составе РСФСР. В 2014 году после его воссоединения с Российской Федерацией образовались два самостоятельных субъекта в составе РФ – Крым и город федерального значения – Севастополь. Таким образом, общее число субъектов РФ стало 85. И в воссоединенных субъектах систематически проводится работа по патриотическому и интернациональному воспитанию подрастающего поколения сограждан [1, с. 423].

В последнее время органы государственной власти, многие общественно-политические организации, народно-патриотические союзы, ученые, деятели культуры, образования, творческих союзов, представители религиозных конфессий считают идею патриотизма и дружбы народов как основу концепции, ориентированной на сплочение нашего общества, укрепление единства и целостности Российской Федерации. Ведь понятно, что, не имея подлинных патриотических чувств, невозможно обеспечить полноценную дружбу народов.

Без интернационализма патриотизм не может быть стабильной, действенной силой прогресса, он неизбежно вырождается в национализм. В то же время интернацио-

нализм без патриотизма означал бы космополитизм, а он никогда не был и не мог быть силой, сплачивающей широкие массы. Следовательно, существует одна (двуединая) задача – интернационально-патриотическое воспитание.

И патриотизм, и интернационализм имеют одну конечную цель – построение справедливого общества. Они имеют и один источник – труд, благодаря которому решаются задачи укрепления экономической мощи общества, совершенствования общественных отношений и воспитания личности, способной реализовать непростые задачи функционирования социума.

Каждый из нас живет сегодняшним днем, заботится о будущем. Это естественно. Но страшно слаб и беспомощен тот человек, который не знает и не любит истории, не умеет оглянуться назад, посмотреть на пройденный путь, на историю своей Родины, своего народа. Ведь история – то, что Родина, общество наше пережили, – так или иначе вокруг нас и в каждом из нас, независимо от того, сознаем мы это или нет.

Сегодня наша страна стоит перед новыми вызовами, и она призвана адекватно ответить им. Поэтому значимость патриотического воспитания будет возрастать с новой силой.

Цель россиян, для которых чувство любви к Родине не пустой звук, достойно прожить собственную жизнь и оставить в наследство детям и внукам могучую, единую многонациональную страну с многовековыми традициями культуры и искусства, обеспечивающее своим гражданам уверенность в сегодняшнем и завтрашнем дне.

Патриотизм надо воспитывать повседневно, с детства и на протяжении всей жизни. Это должно стать одной из главных государственных задач. Преломляя эти представления к современности, можно говорить о процессе формирования механизма патриотического воспитания подрастающего поколения. Такого положения дел, когда учащимся прививаются чувства любви и уважения к Родине, готовности в любую трудную для нее минуту встать грудью на защиту и, в конце концов, если потребуется, отдать за нее жизнь. Это не высокопарные слова. Они раскрывают основное содержание, цель и смысл военно-патриотического воспитания.

В этом механизме одно из ведущих мест принадлежит школьному учителю, педагогу-наставнику. Всматриваясь на социальное положение современного учителя, на тот уровень заработной платы, выплачиваемой ему государством за проделываемую работу, становится горько и обидно. Этот уровень заработной платы в ряде регионов России даже не позволяет школьным педагогам полноценно питаться, а также в достатке обеспечивать соответствующими материальными благами свои семьи. Известно, что помимо потребительской стороны проблемы есть сторона, связанная с необходимостью полноценно удовлетворить их потребности в покупке достойного высокого звания педагога, соответствующей его статусу одежды. А на это вообще не хватает средств. Но ведь при проведении учителями-наставниками уроков, работы по патриотическому воспитанию с них, в том числе и с их формы одежды, опрятного внешнего вида, дети берут пример. В этой ситуации и условиях понятно, какой это будет пример. Одним словом, сегодня государству об учителях нужно заботиться не меньше, чем о них заботились в добрые, забытые советские времена. Там ведь реально действовал лозунг, в соответствии с которым *«учитель должен быть поднят на такую высоту, на которой он ранее никогда не находился»*.

Другой сегмент механизма патриотического воспитания школьников связан с комплексом тех учебных дисциплин, в рамках которых и в тесной связи с которыми необходимо проводить соответствующую работу. Речь, применительно к Дагестану идет о таких учебных дисциплинах как отечественная история, история Дагестана, культура и традиции народов Дагестана, дагестанская и русская литература, история мировой и отечественной культуры (в качестве спецкурса), патриотизм и героизм воинов Великой Отечественной войны (в качестве спецкурса) и др. Согласимся, с тем, что в соответствии с Государственным образовательным стандартом второго поколения, который в последние годы успешно внедряется в школьный учебный процесс, количество аудиторных часов, выделяемых на освоение перечисленных гуманитарных дисциплин, резко сокращено. По сути, речь идет о минимизации количества учебного времени, когда педагоги могли бы проводить не только

учебную, но и воспитательную работу, в рамках которой могла бы вестись работа по патриотическому воспитанию молодежи. Мы не ошибемся, если скажем, что именно длительный, тесный контакт педагогов и учащихся является незыблемым условием успешности и кумулятивной результативности как учебной, так и воспитательной работы школьных учителей. Поэтому резкое сокращение количества часов, отводимых действующим образовательным стандартом на освоение перечисленных учебных дисциплин, ни к чему хорошему не приведет. Во всяком случае, это вредит делу образования и воспитания подрастающего поколения и никак не укладывается в общеизвестную и принимаемую значительной частью педагогического сообщества страны концепцию гуманизации и гуманитаризации отечественного образования.

Учитывая сказанное, было бы логичным и разумным хотя бы вернуться к тому количеству аудиторных часов, которые раньше отводились на изучение и закрепление вышеупомянутых гуманитарных дисциплин и так несправедливо урезанных государством при принятии и введении в действие Государственного образовательного стандарта второго поколения для общеобразовательных школ.

В механизме субъективного состава патриотического воспитания молодежи важное место помимо школьных педагогов должны занимать учащиеся. Кто они, современные учащиеся и каков же их социальный портрет? Ответы на эти вопросы очевидны из нашей с Вами жизни. Современные учащиеся – это наши с вами дети. Их социальный портрет рисуется двумя художниками в лице родителей и педагогов общеобразовательных школ. Да, именно родители в тесном контакте с учителями школ несут и должны нести бремя позитивного социального, в том числе патриотического воспитания молодежи. Консонансная воспитательная работа родителей и педагогов является тем внутренним импульсом, который подхлестывает современную молодежь на социально активное и, одобряемое значительной частью общества, поведение. Поэтому вполне оправданными являются, проводимые в общеобразовательных школах родительские собрания, встречи с ветеранами войны и

труда, воинами-интернационалистами, общешкольные чествования отличников, выпуск каждым классом своей стенгазеты, в рамках которой можно выделить место для постоянной патриотической рубрики, материал для которой готовился бы группой учеников с помощью педагогов-наставников. Перечень этих мероприятий можно продолжить. Очевидно, что все они направлены на привитие учащимся школ правильного, обществом одобряемого мировоззрения, которое со временем найдет свое проявление через адекватное поведение, сопряженное с чувствами любви и уважения к родному Отечеству, говоря лаконично, патриотическому характеру.

Патриотическое и интернациональное воспитание молодежи всегда было для учебных заведений наиболее важной и первоочередной задачей. Суровые испытания, выпавшие на долю россиян и выдержанные с честью, свидетельствуют, что воспитание патриотизма и интернационализма является источником неисчерпаемых нравственных сил. Оно было и останется незыблемым условием становления и развития российского гражданина, составной частью работы учебных заведений, СМИ, органов государственной власти.

Ярче всего патриотизм проявляется в конкретных положительных поступках, благородных делах, добросовестном труде на общее благо. В патриотической работе следует возродить и активно использовать наставничество, студенческие трудовые отряды и др.

Патриотическое и интернациональное воспитание выступает мощным катализатором процесса обеспечения консолидации страны, укрепления государства, сближения его народов. Там, где такая работа осуществляется на должном уровне, поставлена на действительную научную основу, более интенсивно идет процесс всестороннего сотрудничества и сближения наций и народностей.

Культурное общение, как известно, способствует формированию гуманистических отношений в обществе. Содержательный материал для воспитания у граждан высоких духовно-нравственных качеств дает история страны, ее народов. На это должны опираться в воспитательной деятельности в учебных заведениях, трудовых и воинских ассоциациях. Воспитание историей необходимо использовать, прежде

всего, для формирования ответственности молодого человека за свой личный вклад в общую работу по возрождению страны. Это задача в первую очередь школ, поскольку именно школа закладывает фундамент личности гражданина страны на всю жизнь.

Значительные возможности школы в патриотическом воспитании заложены в самом содержании школьного образования. Как известно, в школе все предметы несут большую воспитательную нагрузку, но особо следует выделить изучение истории, обществознания, русского языка и литературы. Они не только позволяют учащимся соприкоснуться с традициями старших поколений, но и побуждают их своим собственным трудом продолжить традиции дедов и отцов и развивать их через свою деятельность.

Определенная работа по воспитанию вообще, патриотическому воспитанию молодежи, в частности, проводится в учебных заведениях республики. Это встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, труда, знатными людьми республики; литературные вечера – встречи с писателями и поэтами, фестивали дружбы и т. д. Эта работа оживилась в последние годы.

Работа по патриотическому воспитанию в последнее время ведется в Дагестанском государственном педагогическом университете, где функционирует лаборатория по формированию культуры межнационального общения. В университете с 1971 года проводятся Недели дружбы студенческой молодежи вузов страны.

Патриотами, как известно, не рождаются, а воспитываются, формируются всеми сферами общества, всеми его сторонами: характером отношений между людьми в процессе производства и в быту, поведением старших, личным примером родителей, учителей, руководителей, влиянием коллектива, всей окружающей среды. В постоянном обогащении патриотического и интернационального воспитания, его форм и методов мы видим одно из главных средств укрепления дружбы народов, важнейшее условие обеспечения единства и стабильности общества.

Воспитываясь с детства в духе патриотизма, молодежь – будущее страны – на деле должна стать ее надеждой и опорой, что невозможно без осознанной, глубокой

любви к Родине, гордости за нее и за собственную принадлежность к великому народу.

Заключение

Подводя итог вышеизложенному, можно дать некоторые рекомендации по усилению патриотического воспитания.

1. Патриотическое воспитание не является каким-то чисто российским новшеством. Им занимались почти во все времена человеческой истории. Патриотизм, как некое качественное состояние человека, готового охранять свою родину от любых посягательств со стороны врага, зародился еще в далекие античные времена. Патриотизм как черта характера вкрапляется в сознание, прививается человеку посредством сознательных целенаправленных мероприятий образовательного и воспитательного характера, генерируется человечеством от поколения к поколению. Поэтому это социальное явление справедливо обрело ореол святости и непрерывности, является лучшим проявлением человеческой души. Не быть патриотом, значит не любить самого себя, своих родственников, окружающих тебя добрых людей, малую и большую Родину. Это значит позволить врагу быть хозяином у нас дома, терпеть с его стороны унижения и оскорбления. Если в истории и есть случаи, когда человек может, находясь в живых, посчитать себя мертвым – это тот случай, когда он перестал быть патриотом, дал свою малую и большую родину на растерзание врагам. Поэтому нужно всемерно повышать интерес молодежи к патриотической тематике. Шире привлекать её к поисковой работе. Бережно использовать собранные материалы для создания музеев славы, комнат и уголков интернациональной дружбы.

2. Повышать роль русского языка как языка межнационального общения, важного средства укрепления единства народов России. Регулярно проводить олимпиады

и викторины по русскому языку, конкурсы сочинений, праздники русской литературы и искусства.

3. Повсеместно укреплять и развивать трудовую основу патриотизма. Воспитывать у юношей и девушек осознанное понимание определяющей роли и значимости человека труда. Формировать у них чувства высокой организованности и дисциплины.

4. Патриотическое воспитание необходимо проводить усилиями органов государственной власти, местного самоуправления, институтов гражданского общества, включая образование, воспитание, а также семьи.

5. Правовое и нравственное взросление общества, усвоение действующих в нем норм права и морали предполагает интернациональное и патриотическое воспитание подрастающего поколения.

6. Патриотическое воспитание молодежи в рамках средних общеобразовательных школ – это веление времени. Слишком напряженным остается геополитическая ситуация вокруг нашей страны. Поэтому одной из основных задач школьных учителей, педагогов-наставников является патриотическое воспитание подрастающего поколения посредством вкрапления в их юношеское сознание идеи любви своего Отечества, готовности, если нужно, пожертвовать собой ради Родины. Без такого отношения к вопросам воспитания и образования, невозможно воспитать будущего смелого и отважного воина, солдата, могущего храбро стоять на страже интересов Отечества.

Хочется надеяться, что в нашей стране молодежь является живой, активной движущей силой нашего общества. Она имеет переданные генами дедов и отцов, ветеранов войны и труда, глубокие патриотические чувства любви к России, желания видеть ее могучей и процветающей, не уступающей по силе и мощи ни одному государству на планете.

Литература

1. Воспитание российского патриотизма, дружбы народов, гражданственности // Материалы третьей Всероссийской научно-практической конференции. М., 2007. 423 с.

2. Миронов А. В. Ещё раз о том, что происходит с духовной культурой в России // Социально-гуманитарные знания. 2012. № 4. С. 176.

3. Послание Президента РФ В. В. Путина Федеральному Собранию Российской Федерации // Дагестанская Правда, 5 декабря 2014 г.

4. См. более подробно: Воспитание патриотизма, дружбы народов, веротерпимости // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. М., 2001. 284 с.

References

1. *Vospitanie rossijskogo patriotizma, družby narodov, grazhdanstvennosti* [Education of Russian patriotism, friendship of peoples, citizenship]. Materials of the Third All-Russian Scientific and Practical Conference. Moscow, 2007. 423 p. (In Russian)

2. Mironov A. V. *Eshchyо raz o tom, chto proiskhodit s dukhovnoj kul'turoj v Rossii* [Once again, about what is happening with spiritual culture in Russia]. Socio-Humanitarian Knowledge. 2012. No. 4. P. 176 (In Russian)

3. *Poslanie Prezidenta RF V. V. Putina Federal'nomu Sobraniyu Rossijskoj Federacii* [Message of the President of the Russian Federation V. V. Putin to the Federal Assembly of the Russian Federation]. Dagestan Pravda, December 5, 2014 (In Russian)

4. *Sm. bolee podrobno: Vospitanie patriotizma, družby narodov, veroterpimosti* [See more details: the education of patriotism, friendship of peoples, religious tolerance]. Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Moscow, 2001. 284 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Абдуразакова Салихат Магомедовна, кандидат исторических наук, доцент, общеуниверситетская кафедра социогуманитарных дисциплин, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: salixat.abdurazakova@mail.ru

Мусаева Эльмира Шекералиевна, кандидат философских наук, доцент, общеуниверситетская кафедра социогуманитарных дисциплин, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: elmiramusaeva.mgu.89@mail.ru

Принята в печать 11.01.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Salihat M. Abdurazakova, Ph.D. (History), assistant professor, the University-wide Department of Socio-Humanitarian Disciplines, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: salixat.abdurazakova@mail.ru

Elmira Sh. Musaeva, Ph. D. (Philosophy), assistant professor, the University-wide Department of Socio-Humanitarian Disciplines, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: elmira-musaeva.mgu.89@mail.ru

Received 11.01.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37.02
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-16-20

Развитие критического мышления учащихся на уроках информатики при решении комбинаторных задач

© 2024 Алиева Л. М.

Дагестанский государственный педагогический университет
им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: Alieva_lm@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. Рассмотреть возможности комбинаторных задач в курсе информатики для развития критического мышления учащихся старших классов. **Методы.** Анализ педагогической литературы, учебников по информатике, беседа, наблюдение, анализ педагогического опыта. **Результат.** Показано, что в ходе решения комбинаторных задач разными способами учащиеся совершенствуют такие мыслительные операции, как анализ, обобщение, сравнение, рефлексия, что способствует развитию критического мышления. За основу взяты задачи из материалов КИМ ЕГЭ по информатике. **Вывод.** Решение комбинаторных задач сопровождается логикой в рассуждениях и вариативностью решений, что эффективно развивает критическое мышление.

Ключевые слова: критическое мышление учащихся, комбинаторные задачи, урок информатики.

Формат цитирования: Алиева Л. М. Развитие критического мышления учащихся на уроках информатики при решении комбинаторных задач // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 1. С. 16-20. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-16-20

Developing Students' Critical Thinking in Computer Science Lessons when Providing Combinatorial Problems

© 2024 Lyudmila M. Alieva

Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: Alieva_lm@mail.ru

ABSTRACT. Aim. To consider the possibilities of combinatorial problems in the computer science course for the development of critical thinking of high school students. **Methods.** Analysis of pedagogical literature, textbooks on computer science, conversation, observation, analysis of pedagogical experience. **Result.** It is shown that in the course of solving combinatorial problems in various ways, students improve such mental operations as analysis, generalization, comparison, reflection, which contributes to the development of critical thinking. The task from the materials of the Unified State Exam test material in computer science is taken as a basis. **Conclusion.** The solution of combinatorial problems is accompanied by logic in reasoning and variability of solutions, which effectively develops critical thinking.

Keywords: critical thinking of students, combinatorial problems, computer science lesson.

For citation: Alieva L. M. Developing Students' Critical Thinking in Computer Science Lessons when Providing Combinatorial Problems. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 1. Pp. 16-20. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-16-20 (in Russian)

Введение

Модернизация российского образования, реализуемая в настоящее время, требует новых подходов к обучению школьников и связана с подготовкой человека к

жизни в информационном обществе. Существенная роль в становлении личности, в формировании мышления отводится процессу развития способностей учащихся самостоятельно работать с информацией,

критически осмысливать свои действия, осуществлять их анализ и применять полученные знания и умения в учебной деятельности.

В XXI веке в связи с безграничным расширением объема информации разного смысла и качества возникает проблема «увидеть» разумность информации, определить ее личностно значимую ценность. А чтобы сформировать собственное мнение, необходимо умение обосновывать и отстаивать свою позицию, свою точку зрения, нужна аналитическая культура и высокий уровень критического мышления. Вот поэтому сегодня интерес к развитию критического мышления – один из ключевых.

Таким образом, в условиях современного социума критическое мышление становится важной частью образовательного процесса, являясь фундаментальной культурной ценностью.

Цель статьи – описать возможности комбинаторных задач в курсе информатики для развития критического мышления учащихся старших классов на примере решения задач из материалов КИМ ЕГЭ по информатике. Нами использовались методы: анализ педагогической литературы, анализ учебников по информатике, беседа, наблюдение, анализ педагогического опыта.

Термин «критическое мышление» известен давно из работ таких психологов, как Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Л. С. Выготский, Д. Халперн, Г. В. Сорина.

В педагогике и психологии существуют различные подходы определения критического мышления: «Критическое есть аналитическое, творческое, рефлексивное и понимающее, способное интерпретировать и оценивать скрытое в послании, а также принять позицию по отношению к нему».

Согласно Д. Халперну, критическое мышление – это направленное мышление, характеризующееся логичностью, целенаправленностью и взвешенностью, использованием когнитивных стратегий и навыков, увеличивающих шанс получения желанного результата [4, с. 37].

Вопросы формирования критического мышления можно найти в исследованиях С. И. Заир-Бека, И. О. Загашева, которые под критическим мышлением в обучающей среде понимают совокупность умений и качеств, предполагающих высокий уровень исследовательской культуры учителя и ученика, а также мышление оценочное,

рефлексивное, для которого знание есть отправная ступень, аргументированность и последовательность, основанная на личном опыте и достоверных фактах [1].

Критическое мышление – это умение ставить новые вопросы и анализировать информацию с тем, чтобы применить полученные результаты как к стандартным, так и нестандартным ситуациям.

Формировать критическое мышление учащихся возможно при изучении многих учебных предметов. На наш взгляд, эффективно этот процесс можно организовать при изучении информатики.

На уроках информатики одним из средств является выполнение заданий, в которых требуется найти альтернативное решение, хотя один способ решить их уже известен, заданий, у которых, может быть более одного решения, заданий, которые требуется решить несколькими способами и потом объяснить все свои варианты решений, заданий, в которых нужно применить знания по информатике за пределами информатики.

Развитие критического мышления обучающихся напрямую зависит от того, какую деятельность они выполняют в процессе обучения информатике. Например, при репродуктивной деятельности обучающиеся усвоят и будут воспроизводить только однотипные способы решения задач, но не будут видеть другие варианты решения, не смогут их варьировать и преобразовывать.

В процессе продуктивной деятельности происходит активная работа мышления, которая выражается в мыслительных операциях, таких как анализ, синтез, сравнение, классификация, аналогия, обобщение (приемы умственных действий). В результате развития указанных мыслительных операций обучающиеся становятся более самостоятельными в решении учебных заданий, могут рационально строить свою деятельность. Развитие этих качеств способствует формированию критического мышления.

М. И. Махмутов в статье «Интеллектуальный потенциал россиян» указывает, что в педагогике самыми ценными считаются следующие виды мышления: логическое; творческое; критическое. Они отражают высший уровень интеллектуальных способностей личности [2, с. 7].

Критическое мышление включает в себя использование операций логического

мышления. К основным операциям логического мышления относятся анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, конкретизация.

В связи с этим, особая роль отводится задачам, в которых учащиеся будут осуществлять данные операции, таким образом, повышая ступень развития критического мышления. В курсе информатики решаются комбинаторные задачи, роль которых в развитии приемов умственных действий, в развитии критичности и вариативности мышления очень высока. В этом разделе содержатся формулы и решение комбинаторных задач вызывает затруднение у обучающихся практически сразу на стадии анализа, где важно определить, какая из формул подойдет для решения и почему.

Для того, чтобы обучающиеся научились «видеть», какую формулу им нужно применить, необходимо совершенствовать следующие мыслительные операции: анализ, обобщение, сравнение, рефлексия.

Результаты и обсуждение

Комбинаторные задачи можно решать как методом перебора, так и с помощью формул.

Метод перебора для решения комбинаторной задачи хотя и является простым и долгим, но в то же время он важен, так как при таком методе решения развиваются умения догадываться, выбирать различные варианты, требуется логически рассуждать. Ведь процесс перебора нужно провести так, чтобы не было упущено ни одного варианта. Это достаточно сложно. Поэтому учащиеся должны увидеть, что такой метод применим к задачам, где количество вариантов невелико.

Проиллюстрируем возможность развития критического мышления у обучающихся на примере решения следующей комбинаторной задачи из материалов КИМ ЕГЭ по информатике [5]:

Задача. Дан алфавит {А, С, G, Т}. Сколько в этом алфавите существует различных символьных последовательностей длины 5, которые содержат ровно две буквы А?

Решение. Рассмотрим сначала решение методом перебора.

На первом этапе решения задачи необходимо провести анализ условия задачи, который является одним из существенных признаков критического мышления.

Далее учащиеся должны действовать не наугад, а найти некоторую закономерность. Обучающиеся выдвигают гипотезу

о важности или неважности порядка. При этом они отвечают на вопрос: «Действительно ли это так?». Затем с помощью последующих рассуждений они либо ее опровергают, либо подтверждают. В данной задаче при перестановке букв будут получаться разные последовательности, значит, важен порядок расположения элементов.

Например, сначала можно рассмотреть различные варианты слов из 5 букв, которые содержат две буквы А и начинаются с А. Это будут такие шаблоны: АА*** А*А** А**А* А***А.

Звёздочкой здесь обозначен один из трёх символов {С, G, Т}. Теперь учащиеся должны использовать знания о том, что если слово состоит из К букв, и каждая буква, может быть, выбрана n способами, то число комбинаций слов вычисляется как $N = n^k$. Таким образом, общее число комбинаций для каждого шаблона равно $3^3 = 27$. Всего 4 шаблона, поэтому получаем $4 \times 27 = 108$.

При решении задачи учащиеся должны увидеть, что здесь используются перестановки из двух букв А и трех звездочек.

Рассмотрим теперь шаблоны, где первая по счёту буква А стоит на второй позиции. Таких шаблонов имеем три: *АА** *А*А* *А**А.

Они дают $3 \times 27 = 81$ комбинацию.

Рассмотрим шаблоны, где первая по счёту буква А стоит на третьей позиции. Таких шаблонов два: **АА* **А*А.

Получили $2 \times 27 = 54$ комбинации.

Остался один шаблон, где сочетание АА стоит в конце: ***АА. Таких шаблонов 27. Складываем все комбинации. Получили 270.

При прохождении этапов решения данной задачи учащимся необходимо было критически оценивать информацию, определить, сколько существует вариантов решения, выписать все варианты, а затем, опираясь на знания, сделать правильный выбор.

Далее необходимо предложить решить эту задачу с использованием формулы, так как решение задач несколькими способами особенно эффективно развивает критичность мышления учащихся.

Решение с использованием формул комбинаторики.

При решении задачи целесообразно задавать такие вопросы:

– Какие из методов подходят для решения задачи? Какой из них окажется рациональным?

– Какая из формул подойдет для решения данной задачи?

– Какой из полученных результатов окажется верным?

– Какое из условий задачи является существенным для выбора формулы?

– Правильно ли решена задача? И так далее.

В данном случае учащиеся должны увидеть, что здесь нужно использовать формулу для вычисления числа перестановок с повторениями. Для двух разных символов

она имеет вид $P(n_A, n_+) = \frac{(n_A + n_+)!}{n_A! n_+!}$, где n_A

– количество букв A , n_+ – количество звёздочек.

Количество перестановок двух букв A и трёх звёздочек равно $P(2,3) = \frac{(2+3)!}{2! 3!} = 10$.

На месте каждой из звёздочек может стоять любой из трёх символов (кроме A), то есть на каждую из 10 перестановок мы имеем $3^3 = 27$ вариантов распределения остальных символов на месте звёздочек. Таким образом, получаем всего $10 \times 27 = 270$ вариантов.

Поиск ответов на данные вопросы будет способствовать развитию у учащихся критического мышления, которое характеризуется оценкой результатов деятельности, тем, насколько безошибочно принято решение.

Для критического мышления так же важен и ход рассуждений, то, как обучающиеся пришли к полученным выводам и какие факты они учли при принятии решения.

Вывод

Основываясь на вышесказанном можно сделать следующие выводы:

1. Критическое мышление должно быть обязательно направлено на практическую деятельность, сопровождаться логикой в рассуждениях и вариативностью решений. Этому правилу удовлетворяют комбинаторные задачи, следовательно, обучение их решению помогает обучающимся лучше ориентироваться в окружающем мире, учит рассматривать все имеющиеся возможности и делать оптимальный выбор.

2. Процесс решения комбинаторных задач требует от обучающихся использования таких мыслительных операций, как анализ, синтез и сравнение. Следовательно, при решении комбинаторных задач в процессе обучения информатике будет развиваться критическое мышление.

3. Обучение решению комбинаторных задач будет способствовать развитию критичности, вариативности, гибкости, глубины и креативности мышления, так как, решая такие задачи, обучающиеся должны находить различные решения, разнообразные способы решения задачи.

Все это способствует получению хорошего результата в развитии критического мышления

Литература

1. Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление: технология развития. СПб.: Издательство «Альянс Дельта». 2003. 284 с.

2. Махмутов М. И. Интеллектуальный потенциал россиян: причины и следствия // Георесурсы. 2001. № 3(7). С. 6-7.

3. Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе

подготовки учителя. СПб.: Издательство «Альянс Дельта». 2003. 284 с.

4. Сайт Константина Полякова «Преподавание, наука и жизнь». [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://kpolyakov.spb.ru/> (дата обращения: 10.10.2023)

5. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 512 с.

References

1. Zagashev I. O., Zair-Bek S. I. *Kriticheskoe myshlenie: tekhnologiya razvitiya* [Critical thinking: technology of development]. St. Petersburg: Alliance Delta. 2003. 284 p. (In Russian)

2. Makhmutov M. I. *Intellektual'nyj potencial rossiiyan: prichiny i sledstviya* [Intellectual potential of Russians: causes and consequences]. Geo resources. 2001. No. 3(7). Pp. 6-7. (In Russian)

3. Mushtavinskaya I. V. *Tekhnologiya razvitiya kriticheskogo myshleniya na uroke i v sisteme podgotovki uchitelya* [Technology for the development

of critical thinking in the classroom and in the teacher training system]. St. Petersburg: Alliance Delta. 2003. 284 p. (In Russian)

4. *Sajt Konstantina Polyakova «Prepodavanie, nauka i zhizn'»* [Konstantin Polyakov's website "Teaching, Science and Life"]. [Electronic resource]. Mode of access: <https://kpolyakov.spb.ru/> (accessed: 10.10.2023)

5. Halpern D. *Psikhologiya kriticheskogo myshleniya* [Psychology of critical thinking]. St. Petersburg: Peter, 2000. 512 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Алиева Людмила Марковна, кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: alieva_LM@mail.ru

Принята в печать 23.01.24 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Lyudmila M. Alieva, Ph. D. (Physics and Mathematics), assistant professor, the chair of Methods of Teaching Mathematics and Computer Science, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: alieva_LM@mail.ru

Received 23.01.24.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 371
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-20-24

Формирование природоохранной культуры учащихся в учебно-проектной деятельности

© 2024 Астарханова Н. Р. ¹, Гаджимагомедова Т. И. ², Аджиева М. М. ³

¹Дагестанский государственный педагогический университет
им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: isaevir@yandex.ru

²Северокавказский гуманитарно-многопрофильный колледж
им. Имама Шамиля,
Махачкала, Россия; e-mail: tamilahiv05@mail.ru

³Дагестанский государственный медицинский университет,
Махачкала, Россия; e-mail: adzhieva.maryan51@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель – выделить направления формирования у учащихся природоохранной культуры в учебно-проектной деятельности. **Методы.** Теоретический, эмпирический. **Вывод.** В статье рассмотрены некоторые педагогические условия и элементы развития природоохранной культуры учащихся в учебно-проектной деятельности, а также требования к педагогическим компетенциям студентов.

Ключевые слова: учебно-проектная деятельность, природоохранная культура, вожатская практика.

Формат цитирования: Астарханова Н. Р., Гаджимагомедова Т. И., Аджиева М. М. Формирование природоохранной культуры учащихся в учебно-проектной деятельности // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 1. С. 20-24. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-20-24

The Environmental Cultural Development of Students in Educational Project Activity

© 2024 Nuriyat R. Astarkhanova ¹, Tamila I. Gadzhimagomedova ²,
Maryam M. Adzhieva ³

¹ Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: isaevir@yandex.ru

² Imam Shamil North Caucasian Humanitarian and Multidisciplinary College,
Makhachkala, Russia; e-mail: tamilahiv05@mail.ru

³ Dagestan State Medical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: adzhieva.maryan51@mail.ru

ABSTRACT. The aim is to identify the directions of environmental cultural development among students in educational and project activities. **Methods.** Theoretical, empirical. **Conclusion.** The article considers some pedagogical conditions and elements of the environmental cultural development of students in educational and project activities, as well as requirements for pedagogical competencies of students.

Keywords: educational project activity, environmental culture, youth counselor practice.

For citation: Astarkhanova N. R., Gadzhimagomedova T. I., Adzhieva M. M. The Environmental Cultural Development of Students in Educational Project Activity. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 1. Pp. 20-24. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-20-24 (In Russian).

Введение

В современной России идут изменения в структуре и содержании школьного и вузовского образования. При этом делается акцент на экологизацию учебно-воспитательного процесса и развитие природоохранной культуры молодого поколения. Статья посвящена проблеме формирования природоохранной культуры учащихся в учебной-проектной деятельности в период прохождения студентами Дагестанского государственного педагогического университета им. Р. Гамзатова (ДГПУ им. Р. Гамзатова) вожатской практики. Дана тематика природоохранных проектов школьников. Рассмотрены формы различных проектов школьников и методы обучения. Даны рекомендации по проведению презентаций и защиты проектов учащихся. Это возможно внесет определённый вклад в дальнейшие педагогические исследования.

Результаты и обсуждение

В образовании идут массовые процессы обучения молодежи проектированию, так как проектная деятельность сегодня является одной из основных в образовательном пространстве средней школы и вуза. Вопросом развития природоохранной культуры молодежи посвящены работы А. А. Алимова, П. И. Агаларовой [1], Г. В. Буяновой [2], Г. Н. Волкова, В. О. Зинченко [3], И. Д. Зверева, Т. Ю. Ляховой, И. Я. Лернера, Е. Н. Никоть [5], О. Н. Пономаревой, И. Т. Суравегиной, М. П. Шиловой, В. А. Ясвина и др.

При этом наблюдается недостаточность освещения в педагогической теории и практике процесса формирования природоохранной культуры учащихся в учебно-проектной деятельности. Под природоохранной культурой учащихся нами понимается совокупность всех видов природоохранной деятельности индивидуума,

а также определенные результаты его деятельности и поступки, воплотившиеся в духовном здоровье человека. Природоохранительное отношение к окружающей среде составляет суть этой культуры. Это противостоит культуре потребления, которая распространена среди молодежи. Природоохранительная культура способствует устойчивому сосуществованию людей с природными ресурсами и возможностями социума.

Основными компонентами природоохранной культуры являются знания о природных объектах и их охране; сюда же можно отнести природоохранные ценности человека, а также правила, традиции охраны природы и самое главное позитивную природоохранительную деятельность, а также конкретные поступки учащихся в природе.

В связи с развитием познавательного экотуризма в Дагестане в период вожатской практики мы разработали ряд экологических проектов о самых посещаемых достопримечательностях нашей республики на темы: «Памятники природы в окрестностях древнего Дербента», «Создания экологической тропы в районе горы Тарки-Тау», «Эндемичная растительность Гуниба», «Растения и животные из Красной книги на бархане Сарыкум» и другие. Мы считаем, что такой вид учебно-проектной деятельности способствует формированию у школьников активной природоохранной позиции.

К своим проектам школьники совместно со студентами-практикантами подготовили наглядность в виде плакатов и рисунков природоохранной направленности, лучшие из которых были выделены и поощрены. Проектная деятельность направлена на развитие у школьников правильного поведения в природе. Этому были посвящены работы следующего со-

держания «Правила поведения в Самурском лесу», «Как вести себя в окрестностях Хучнинского водопада», «Правила поведения в горной местности» и т. д.

Учебно-проектная деятельность – это взаимный природоохранный процесс деятельности преподавателя и учащихся по поиску решения проблем, в результате этого формируется авторская позиция к окружающему миру.

Учебно-проектная деятельность имея конкретные цели и задачи направлена на ожидаемый результат. На наш взгляд, раскрывая роль преподавателя в организации учебно-проектной деятельности отметим следующую систему его действий:

- умение провести учебный проект на нужном уровне;
- умение вести групповые и коллективные формы проведения исследований на практике;
- умение видеть проблемные ситуации в ходе реализации.

Как правило, целью вожатской практики является теоретико-практическая подготовка студентов-вожатых в различных оздоровительных лагерях школах, что направлено на развитие учащихся и формирование системы материальных и духовных ценностей и ответственного отношения к окружающей среде. В ходе вожатской деятельности осваивали различные психолого-педагогические знания. Овладевали современными образовательными программами, обучались конкретным технологиям, в том числе технологии проектной деятельности. В ходе вожатской практики студенты знакомились с педагогическими условиями и элементами природоохранной культуры школьников. Природоохранное проектирование включает в себя различные виды деятельности: анализ конкретной экологической ситуации в регионе; работа с научной природоохранной литературой, статистическая обработка данных, а также пошаговая дорожная карта по охране ценных природных объектов.

Тематика природоохранных проектов может быть разнообразной. Это проекты затрагивающие вопросы деградации экосистем в республике Дагестан; о сохранении природных ресурсов; факты антропогенной нагрузки на природную среду; охрана животных и растений из Красной книги республики Дагестан. Название проектов могут быть разные, например, «Здоровье человека в здоровой окружающей среде». Исходя из мотивации учащихся,

перед обсуждением проекта, необходимо выяснить каково желание и степень заинтересованности заниматься этой проблемой у учащихся. В период вожатской практики студентов ДГПУ им. Р. Гамзатова в 2022-2023 годах города Махачкалы, проходившие в гимназии № 33 и школе № 60, был проведен анализ проектов школьников природоохранного направления. Темы авторских работ школьников, были следующие; «Аспекты охраны окружающей среды г. Махачкалы», «Памятники природы Республики Дагестан», «Туристические маршруты к природоохранным объектам РД», «Проблемы загрязнения Каспийской и рекреационной среды», «Природные ресурсы Каспия», «Уникальные растения и животные из Красной книги Дагестана» и др. Кроме этого нами были выяснены участие школьников под руководством студентов практикантов в конкретных экологических акциях по облагораживанию территории школы, вывозу мусора, посадки растений, адаптированных к условиям Дагестана.

Проекты по формам могут быть разные, это может быть авторский проект (моно-проект, а также групповой или коллективный). Защита проектов происходило на городских или республиканских конкурсах, форумах, семинарах. Методы, которые использовали преподаватели и студенты-практиканты были следующие: анализ конкретных ситуаций, решение природоохранных задач, а также проблемно-поисковые.

Целью обучения школьников природоохранному проектированию является формирование и развитие природоохранной культуры молодежи и развитие отношения дагестанцев к бережному и правильному взаимодействию с природой родной республики.

В ходе вожатской практики сформировались требования к педагогическим компетенциям студентов. Исходя из принципа активизации учебно-воспитательного процесса, студенты должны были разносторонне подходит к выбору педагогических методов обучения школьников проектированию природоохранной направленности. В данное понятия метода проектирования мы вкладывали более обширный смысл организацию такого вида деятельности в котором будущий учитель оказывает на ученика воспитательное воздействие. При этом студенты-практиканты поощряли

оригинальность решения школьниками природоохранных задач.

В ходе вожатской практики была проведена творческая работа: «Защита братьев меньших», «Дагестан – уникальный край», «Реки Дагестана как источники пресной воды». В ходе наблюдений студентов за учениками они отмечали в своих портфолио, что не очень активные на уроках школьники становятся самими заинтересованными участниками природоохранного проектирования. В конце летней вожатской практики, мы провели совместно со студентами-практикантами беседу с учащимися, в которой выяснили, что характер их отношения к природоохранным мероприятиям изменился в лучшую сторону. Они стали активно участвовать в природоохранных акциях и праздниках; «Земля просит нашей помощи» (17 июня); «День Земли» (22 апреля); «Всемирный день охраны окружающей среды» (18 июля); «Богатство под ногами» (17 июня); «Международный марш парков» (18-22 апреля); «Праздник цветов» (2 июля); «Праздник сбора съедобных трав» (18 июня). Учащиеся стали активно участвовать в практических делах по охране местных природных ресурсов, по посадке деревьев, и по уходу за саженцами. Отдельно нужно отметить красочные презентации к проектам природоохранной

направленности. Помощь в создании таких презентаций была оказана студентами-практикантами. В актовом зале, методкабинетах этих школ, было проведено предварительное прослушивание проектов, в ходе которых студенты и сами учащиеся, а также педагоги задавали вопросы экологического содержания. В результате такой работы у учащихся произошли значительные изменения показателей сформированности природоохранной культуры. Довольно-таки значительно расширились знания об охране редких и исчезающих видов растений и животных Дагестана, об особо охраняемых территориях и экологии РД. Учащиеся стали проявлять самостоятельность к природной деятельности. Кроме этого мы разработали природоохранное планирование в будущем и выяснили какие направления тематики проектов интересны школьникам.

Вывод

Таким образом, естественно, что данные рекомендации не исчерпывают всех аспектов проблемы формирования природоохранной культуры учащихся в учебно-проектной деятельности. Нами разработаны некоторые педагогические условия и элементы развития такой культуры школьников в период вожатской практики. Что несомненно внесет определенный вклад в дальнейшие комплексные педагогические исследования.

Литература

1. Агаларова П. И. К вопросу изучения флоры и фауны в дагестанской школе // Материалы докладов республиканской межвузовской конференции по проблемам экологии и образования. Махачкала: Изд-во ГСА. 1999. С. 8.
2. Буянова Г. В., Гитман Е. К. Роль воспитания в формировании профессиональной компетентности будущих бакалавров. Гуманитарно- педагогические исследования. 2021. Т. 5. № 2. С. 10-16.
3. Зинченко В. О. Профессиональное воспитание как фактор становления социально ответственной личности современного специалиста.

Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 1 (164). С. 22-28.

4. Ляхова Т. Ю. Творческое развитие личности студента в условиях реализации компетентного подхода личности в вузе. Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского. 2017. № 56-9. С. 103-109.

5. Никоть Е. Н. Основы исследовательской деятельности: учебное пособие. Калининград, 2012. 420 с.

References

1. Agalarova P. I. K voprosu izucheniya flory i fauny v dagestanskoj shkole [On the issue of studying flora and fauna in Dagestan school]. Materials of reports of the Republican Interuniversity Conference on Ecology and Education. Makhachkala: GSA. 1999. Pp. 8. (In Russian)

2. Buyanova G.V., Gitman E. K. Rol' vospitaniya v formirovanii professional'noj kompetentnosti budushchikh bakalavrov. Gumanitarno- pedagogicheskie issledovaniya [The role of education in the formation of future bachelors' professional competence. Humanitarian and Pedagogical Research]. 2021. Vol. 5. No. 2. Pp. 10-16. (In Russian)

3. Zinchenko V. O. *Professional'noe vospitanie kak faktor stanovleniya social'no otvetstvennoj lichnosti sovremennogo specialista*. Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Professional education as a factor in the formation of a socially responsible personality of a modern specialist. Proceedings of Volgograd State Pedagogical University]. 2022. No. 1 (164). Pp. 22-28. (In Russian)

4. Lyakhova T. Yu. *Tvorcheskoe razvitie lichnosti studenta v usloviyakh realizacii kompetent-*

nogo podkhoda lichnosti v vuze [Creative development of the student's personality in the context of the implementation of the competent approach of the individual at the University]. V. I. Vernadsky Crimean Federal University. 2017. No. 56-9. Pp. 103-109. (In Russian)

5. Nikot E. N. *Osnovy issledovatel'skoj deyatel'nosti: uchebnoe posobie* [Fundamentals of research activity: a textbook]. Kaliningrad, 2012. 420 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Астарханова Нурият Раджабовна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р.Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: isaevir@yandex.ru

Гаджимагомедова Тамила Исаевна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики, Северокавказский гуманитарно-многопрофильный колледж им. Имама Шамиля, Махачкала, Россия; e-mail: tamilahiv05@mail.ru

Аджиева Марьям Магомедовна, ассистент, кафедра безопасности жизнедеятельности и медицины катастроф, Дагестанский государственный медицинский университет, Махачкала, Россия; e-mail: adzhieva.maryan51@mail.ru

Принята в печать 07.02.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Nuriyat R. Astarkhanova, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Pedagogy, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: isaevir@yandex.ru

Tamila I. Gadzhimagomedova, Ph. D. (Pedagogy), the head of the chair of Pedagogy, Imam Shamil North Caucasian Humanitarian and Multidisciplinary College, Makhachkala, Russia; e-mail: tamilahiv05@mail.ru

Maryam M. Adzhieva, assistant, the chair of Life Safety and Disaster Medicine, Dagestan State Medical University, Makhachkala, Russia; e-mail: adzhieva.maryan51@mail.ru

Received 07.02.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378.1
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-25-29

Влияние дистанционного обучения на психоэмоциональное здоровье студента

© 2024 **Аюбова Ш. И., Каримулаева Э. М., Алиханова С. А.**
Дагестанский государственный педагогический университет
им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: shuana.a@mail.ru,
almara-2010@yandex.ru, 5021976@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. В данной статье поднимаются вопросы, связанные с сохранением здоровья студентов в период дистанционного обучения. Авторы рассматривают особенности влияния дистанционного формата обучения на здоровье обучающихся, в частности, студентов вузов. Дистанционное обучение является одним из основных направлений развития современной образовательной системы. В связи с этим возникает необходимость изучения влияния такого обучения на психоэмоциональное здоровье студента. **Методы.** Анализ, синтез, обобщение, наблюдение, выводы, педагогический опыт. **Результат.** Дистанционное обучение – форма обучения, предполагающая, что учебный процесс протекает без непосредственного контакта студента и преподавателя. Между участниками педагогического процесса существует определенная дистанция. **Вывод.** В данной работе рассмотрены различные аспекты данной проблемы, включая анализ психологических особенностей студентов, занятых дистанционным обучением, а также изучено влияние такого обучения на психическое и физическое здоровье студентов. Анализ учебной и научно-методической литературы доказывает тот факт, что проблема сохранения здоровья, профилактика заболеваний у студентов в период дистанционного формата обучения является одной из самых насущных задач высшего образования.

Ключевые слова: дистанционное обучение, онлайн-обучение, здоровье, электронное обучение, психологическая безопасность, информационно-коммуникационные технологии, психоэмоциональное воздействие, интернет-коммуникации.

Формат цитирования: Аюбова Ш. И., Каримулаева Э. М., Алиханова С. А. Влияние дистанционного обучения на информационно-психологическое здоровье студента // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 1. С. 25-29. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-25-29

The Impact of Distance Learning on the Psycho-Emotional Health of a Student

© 2024 **Shuainat I. Ayubova, Elmira M. Karimulayeva, Sakinat A. Alikhanova,**
Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: shuana.a@mail.ru,
almara-2010@yandex.ru, 5021976@mail.ru

ABSTRACT. Aim. This article raises issues related to the preservation of students' health during distance learning. Authors the features of the influence of the distance learning format on the health of students, in particular, university students, are considered. Distance learning is one of the main directions of development of the modern educational system. In this regard, there is a need to study the impact of such training on the information and psychological health of the student. **Methods.** Analysis, synthesis, generalization, observation, conclusions, pedagogical experience. **Result.** Distance learning is a form of education that assumes that the learning process takes place without direct contact between the student and the teacher. There is a

"distance" between the participants of the pedagogical process. **Conclusion.** In this paper, various aspects of this problem are considered, including the analysis of the psychological characteristics of students engaged in distance learning, as well as studies of the impact of such training on the mental and physical health of students. The analysis of educational and scientific-methodical literature proves the fact that the problem of health preservation, prevention of diseases in students during the distance learning format is the most urgent task of higher education.

Keywords: distance learning, online learning, health, e-learning, psychological safety, information and communication technologies, psycho-emotional impact, Internet communications.

For citation: Ayubova Sh. I., Karimulayeva E. M., Alikhanov S. A. The Impact of Distance Learning on the Psycho-Emotional Health of a Student. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 1. Pp. 25-29. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-25-29 (in Russian)

Введение

Сейчас мы наблюдаем резкий рост влияния информационных технологий, который приводит к цифровизации многих сфер общества. Начиная с конца 1960-х годов, сочетание слов «недостаток общения» все чаще появляется в заголовках зарубежных газет. Процесс индустриализации, сопровождаемый эпохой индивидуализма, привнес некоторые изменения в социальную среду человеческих коммуникаций. Фокус внимания постепенно переносился на сферу потребления, оставляя духовную потребность в общении невыполненной. Многие специалисты исследовали вопрос одиночества и его субъективное восприятие.

В педагогике и психологии недостаточно изучена проблема эффективности образования. Конкретно, отсутствуют исследования, которые определяют социально-психологические условия, необходимые для эффективной деятельности в системе образования, включая дистанционное и электронное обучение. Знание этих условий важно для формирования позитивных установок и стереотипов, которые помогут России быстрее интегрироваться в мировое образовательное сообщество [1, с. 8].

В формате обучения имеется важный фактор, который непосредственно влияет на учебный процесс – мотивационный компонент. В дистанционном обучении мотивация играет ключевую роль. Если у обучающегося низкий уровень мотивации и неорганизованности, это может привести к отчуждению от профессии и, в конечном итоге, к недостаточной психологической готовности к профессиональной деятельности. Кроме того, отсутствие обратной связи по усвоению материала может снизить качество подготовки в целом.

Дистанционное обучение – это такая форма обучения, которая предусматривает взаимодействие в системе «преподаватель – студент», с применением информационных технологий и систем телекоммуникаций. Дистанционное обучение осуществляется педагогами на расстоянии, опосредовано, т. е. с помощью различных технологий и компьютерных программ [7, с. 28].

В 1970-1980 гг. в психологии и педагогике возникла проблема взаимосвязи человека с окружающей средой. Одним из ключевых элементов образовательного процесса является образовательная среда, которая представляет собой комбинацию психологических, социальных и физических возможностей и препятствий, которые влияют на цели обучающегося. Поскольку дистанционное обучение меняет саму образовательную среду, важно изучить условия психологической безопасности среды в образовании. В настоящее время образование рассматривается скорее, как процесс, а не как готовый продукт.

В последнее время возникла острая необходимость рассматривать проблему организации дистанционного обучения, выявить его концептуальные основы и границы применимости для решения существующих педагогических задач. Появилось значительное количество работ, как зарубежных, так и отечественных, посвященных проблемам дистанционного обучения (Д. Э. Колосова, В. П. Тихомирова); методологическим основам дистанционного обучения (А. А. Востриков, О. П. Околенов); новым информационным технологиям в дистанционном обучении (Б. Бимбад, А. В. Хуторской и т. д.) [4, с. 8].

Новые образовательные технологии в последние десятилетия активно внедряются в российскую систему образования.

Это повышает доступность к образовательным системам вузов и крайне удобен для осуществления заочной и очно-заочной формах обучения.

Дистанционные формы образования отличаются высокой гибкостью, модульностью, возможностью параллельного обучения многих студентов, массовостью и способностью к самообучению. Они должны обеспечивать доступ к любым функциональным улучшениям, в том числе и к тем, которые невозможно предвидеть.

Целью исследования является изучить влияние дистанционного обучения на информационно-психологическое здоровье студента. Методы: анализ, синтез, обобщение, наблюдение, выводы, педагогический опыт.

Результаты и обсуждение

Дистанционный формат обучения – это то, что сегодня активно внедряется в современное образовательное пространство. Несмотря на то, что данная форма образования имеет определенные преимущества, она оказывает сильное влияние на психоэмоциональное здоровье обучающихся. Психоэмоциональное здоровье студентов – одно из условий успешного профессионального образования [3, с. 36].

Дистанционное обучение оказывает различное воздействие на психологическое состояние обучающихся. В настоящее время образовательный процесс, особенно в условиях социальной депривации, становится нормой. Это приводит к возникновению психологических проблем, которые непосредственно или косвенно влияют на участников дистанционного обучения. Оно активно внедряется в мировое образовательное пространство. Однозначно, все мы ощутили преимущества такой формы обучения в период пандемии, во время коронавирусной инфекции [1, с. 6.]

О дистанционном формате обучения в РФ заговорили еще в начале XXI века, но никто в то время и не думал, что эта форма обучения может быть единственно возможной через десятки лет. В 2020 году в связи с распространившейся коронавирусной инфекцией, такая форма обучения стала острой необходимостью. Следует отметить, что не все вузы оказались готовы осуществлять данную форму обучения. Одновременно трудности возникли и у студентов, для которых дистант оказался

причиной настоящего учебного стресса. В самом начале студентам казалось, что такой формат обучения будет проще, удобнее для участников образовательного процесса, одновременно появится много свободного времени, знания будут усваиваться лучше, но, к сожалению, все оказалось совсем не так. Не привычный формат обучения привел к возникновению учебного стресса, отрицательно сказался не только на физическом здоровье, но и на их психоэмоциональном состоянии студентов. Данное состояние проявлялось в раздражительности, беспокойстве, утомляемости, агрессивности и нарушении сна [3, с. 35].

Дистанционное образование требует от обучающихся большей самоорганизации, мотивированности, трудолюбия и достаточного уровня исходных знаний. Следовательно, дистанционное образование влияет на качество обучения и/или на психологическое состояние студентов. Важным фактором, поддерживающим успех, интерес и активность в процессе обучения, является формирование мотивации к профессиональной роли. Если учащийся понимает цели и задачи обучения, может видеть положительные стороны ситуации и обладает навыками самопомощи, то дистанционная среда может предоставить больше возможностей для самостоятельности и углубленного изучения материала. Это, в свою очередь, способствует сохранению мотивации в процессе обучения, усвоению научных знаний и профессиональному росту учащегося в выбранной области. Однако, существует риск того, что дистанционное обучение может негативно повлиять на профессиональные навыки и личное самочувствие обучающихся.

Спрос на специалистов, занимающихся помогающими специальностями, продолжает расти, но студентам, обучающимся в этой области, может не хватать возможностей развивать соответствующие компетенции в условиях дистанционного обучения. Ведь не всегда возможно приобрести эмпатию через технические устройства, а также научиться быстро, реагировать на непредвиденные обстоятельства, которые часто встречаются в реальной жизни. Важно понимать, что успешность профессиональной деятельности тесно связана с уровнем психологической готовности [5, с. 36].

Психологическая безопасность образовательной среды – это состояние, когда

студенты и преподаватели чувствуют себя комфортно, защищены от психологических рисков и опасностей, и могут свободно выражать свои мысли и чувства. Это также означает, что образовательная среда поддерживает психическое здоровье и благополучие всех ее участников, предотвращает конфликты и дискриминацию, а также обеспечивает уважительное и дружелюбное общение. Психологическая безопасность образовательной среды может быть достигнута путем создания поддерживающей и включающей среды, в которой все участники образовательного процесса могут чувствовать себя равноправными и уважаемыми [2, с. 55].

Несомненно, информатизация общества процесс, давно запущенный и в ближайшие десятилетия только набирающий обороты. Плюсы информационных технологий: сокращение времени, которого часто «может не хватать»; упрощение и автоматизация некоторых видов деятельности. Развитие общества – это естественный процесс, где создаются условия для самоактуализации человека и формирования адаптационного потенциала к условиям образовательной среды. Что касается дистанционного обучения, которое в последние несколько лет приобрело вынужденный характер, оно может не совсем подходить некоторым обучающимся в силу личностной специфики и специалистам, например, помогающих специальностей.

Заключение

Итак, в условиях дистанционного обучения социально-психологический профиль личности может иметь следующие особенности: изоляция и изменение привычного режима обучения могут вызвать нарушение адаптации и фрустрацию. Хотя некоторые люди могут успешно адаптироваться к этой ситуации, большинство сталкивается с негативными последствиями, связанными с нехваткой физической активности. На каждого человека дистанционное обучение влияет по-разному, в зависимости от его физической формы и характера личности [6, с. 135].

Дистанционное обучение имеет психологический аспект, который может способствовать развитию навыков саморегуляции, а также предоставляет возможности для творческого проявления и самореализации при осознанной адаптации к новым условиям обучения. Необходимо согласовать условия обучения студентов с современными тенденциями в развитии образования, чтобы они могли успешно реализовывать свой творческий и профессиональный потенциал в социальной среде в будущем. Гармонизация процесса обучения в дистанционной образовательной среде требует принятия новых форматов обучения, развития творческого потенциала студентов и профессионального роста, который помогает будущим специалистам адаптироваться к психологическим условиям дистанционного обучения.

Литература

1. Алехин А. Н., Кораблина Е. П., Фролова Н. Д. Психогенные факторы дистанционного образования // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. Ульяновск, 2022. С. 7-10.
2. Алёхин А. Н. Клинико-психологические феномены психической адаптации человека в меняющейся социокультурной среде // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2018. № 1. С. 50-58.
3. Бекоева Т. А. Влияние дистанционного обучения на психоэмоциональное здоровье студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 2. С. 35-37.
4. Закоркина Н. А. Влияние дистанционного обучения на здоровье студентов высших

учебных заведений // Социальные аспекты здоровья населения. 2021. № 3. С. 1-12.

5. Кораблина Е. П. Психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности. Санкт-Петербург, 2021. 64 с.

6. Маклаков А. Г. Психологические проблемы цифровой трансформации системы образования и дальнейшего развития дистанционного обучения / Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса обучающихся разного возраста. СПб., 2022. С. 129-141.

7. Татьяненко А. А., Татьяненко С. А. Здоровье студентов в период дистанционного обучения // Международный журнал экспериментального образования. 2021. № 2. С. 26-30.

References

1. Alyokhin A. N., Korablina E. P., Frolova N. D. *Psikhogennyye faktory distantsionnogo obrazovaniya* [Psychogenic factors of distance education]. Personality in extreme conditions and crisis situations of life. Ulyanovsk, 2022. Pp. 7-10. (in Russian)

2. Alyokhin A. N. *Kliniko-psikhologicheskiye yavleniya psikhicheskoy adaptatsii cheloveka v izmenyayushcheyso sotsiokul'turnoy srede* [Clinical and psychological phenomena of mental adaptation of a person in a changing socio-cultural environment]. Proceedings of A. I. Herzen Russian State Pedagogical University. St. Petersburg, 2018. No. 1. Pp. 50-58. (in Russian)

3. Bekoeva T. A. *Vliyaniye distantsionnogo obucheniya na psikhoemotsional'noye zdorov'ye studentov* [The influence of distance learning on the psycho-emotional health of students]. Problems of modern pedagogical education. 2021. No. 2. Pp. 35-37. (in Russian)

4. Zakorkina N. A. *Vliyaniye distantsionnogo obucheniya na zdorov'ye studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy* [The impact of distance

learning on the health of students of higher educational institutions]. Social aspects of public health. 2021. No. 3. Pp. 1-12. (in Russian)

5. Korablina E. P. *Psikhologicheskaya gotovnost' studentov k professional'noy deyatel'nosti* [Psychological readiness of students for professional activity]. St. Petersburg, 2021. 64 p. (in Russian)

6. Maklakov A. G. *Psikhologicheskiye problemy tsifrovoy transformatsii sistemy obrazovaniya i dal'neyshego razvitiya distantsionnogo obucheniya* [Psychological problems of digital transformation of the education system and further development of distance learning]. Psychological and pedagogical support of the educational process of students of different ages. St. Petersburg, 2022. Pp. 129-141. (in Russian)

7. Tatienenko A. A., Tatienenko S. A. *Zdorov'ye studentov pri distantsionnom obuchenii* [Health of students during distance learning]. International Journal of Experimental Education. 2021. No. 2. Pp. 26-30. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Аюбова Шуайнат Ибралимовна, кандидат исторических наук, доцент, кафедра правовых дисциплин и методики преподавания, Дагестанский государственный педагогический университета им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: shuana.a@mail.ru

Каримулаева Эльмира Магомедовна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра правовых дисциплин и методики преподавания, Дагестанский государственный педагогический университета им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: almara-2010@yandex.ru

Алиханова Сайкинат Арсланалиевна, кандидат политических наук, доцент, кафедра социогуманитарных дисциплин, Дагестанский государственный педагогический университета им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: 5021976@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Shuainat I. Ayubova, Ph. D. (Historical), assistant professor, the chair of Legal Disciplines and Teaching Methods, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: shuana.a@mail.ru

Elmira M. Karimulayeva, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Legal Disciplines and Teaching Methods, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: almara-2010@yandex.ru

Sakinat A. Alikhanova, Ph. D. (Political Science), assistant professor, the chair of Social and Humanitarian Disciplines, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: 5021976@mail.ru

Принята в печать 26.01.2024 г.

Received 26.01.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37.02/159.9
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-30-40

Специфика самооценки метапредметных образовательных результатов обучающихся технической направленности, осваивающих программы «IT-технологии»

© 2024 Беркович М. Л.¹, Гумницкая А. С.¹, Юсупова Ю. Л.¹, Маркина Н. В.²

¹ Издательский дом «Методист»,
Москва, Россия; e-mail: berk_ml@mail.ru, berk_ml@mail.ru,
Ledi-ann87@rambler.ru, uul7@yandex.ru,

² Челябинский институт переподготовки и повышения
квалификации работников образования,
Челябинск, Россия; e-mail: nvmark@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Статья отражает материалы цикла исследований учащихся по разработке методики самооценки метапредметных образовательных результатов учащихся. **Цель** статьи: проверка эмпирических возможностей методики в контексте выявления особенностей самооценки метапредметных результатов старшеклассников, осваивающих программы технической направленности. **Методы:** авторская анкета «Самооценка метапредметных образовательных результатов» (Гумницкая А. С., Юсупова Ю. Л., Маркина Н. В.), критерий Колмогорова-Смирнова и непараметрический критерий Манна-Уитни. **Результаты.** Обнаружены особенности самооценки метапредметных образовательных результатов детей, осваивающих программы дополнительного образования технической направленности, а также у учащихся, осваивающих программы «IT-технологии». **Выводы.** Отмечается, что особенности самооценки метапредметных образовательных результатов обусловлены не только особенностями программы, но и длительностью ее освоения.

Ключевые слова: самооценка, метапредметные образовательные результаты, IT-технологии, дополнительное образование детей.

Формат цитирования: Беркович М. Л., Гумницкая А. С., Юсупова Ю. Л., Маркина Н. В. Специфика самооценки метапредметных образовательных результатов обучающихся технической направленности, осваивающих программы «IT-технологии» // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 1. С. 30-40. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-30-40

A Self-Assessment Specificity of Students' Meta-Subject Educational Result of a Technical Orientation, Mastering the «IT-Technologies» Program

© 2024 Maksim L. Berkovich¹, Anna S. Gumnitskaya¹, Yulia L. Yusupova¹,
Nina N. Markina²

¹ Methodist Publishing house,
Moscow, Russia; e-mail: berk_ml@mail.ru, berk_ml@mail.ru,
Ledi-ann87@rambler.ru, uul7@yandex.ru,

² Institute of Retraining and Advanced Training of Education Workers,
Chelyabinsk, Russia; e-mail: nvmark@mail.ru

ABSTRACT. The article reflects the materials of a cycle of student research on the development of a methodology for self-assessment of students' meta-subject educational results. The **aim** of the article is to test the empirical possibilities of the methodology in the context of identifying the features of self-assessment of meta-subject results of high school students mastering technical programs. **Methods:** the author's questionnaire «Self-assessment of meta-subject educational results» (Gumnitskaya A. S., Yusupova Yu. L., Markina N. V.), Kolmogorov-Smirnov test and non-parametric Mann-Whitney test. **Results.** The features of self-assessment of meta-subject educational results of children mastering programs of additional education of a technical orientation, as well as among students mastering the programs «IT-technologies» were found. **Conclusions.** It is noted that the features of self-assessment of meta-subject educational results are determined not only by the features of the program, but also by the duration of its development.

Keywords: self-assessment, meta-subject educational results, IT-technologies, additional education of children.

For citation: Berkovich M. L., Gumnitskaya A. S., Yusupova Yu. L., Markina N. V. A Self-Assessment Specificity of Students' Meta-Subject Educational Result of a Technical Orientation, Mastering the «IT-Technologies» Program. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 1. Pp. 30-40. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-30-40 (in Russian)

Введение

Статьи команды авторов, предшествующие данному исследованию, обозначают актуальность разработки диагностического инструментария для самооценки метапредметных образовательных результатов (МПОР), а также представляют результаты проверки эмпирических возможностей методики [1; 3; 7; 9; 10]. Отдельно в статьях рассматриваются возрастной, гендерный и кросс-культурный аспекты самооценки. В статье, раскрывающей кросс-культурные особенности самооценки метапредметных образовательных результатов учащихся подтверждены различия в самооценке метапредметных образовательных результатов учащихся, занимающихся в коллективах дополнительного образования по направлению «Информатика» в разных субъектах Российской Федерации. Также определено, что существуют различия в самооценке МПОР в зависимости от типа образовательной организации [10]. Выявленные факты привели к предположению о существовании особенностей самооценки МПОР учащихся, осваивающих в системе дополнительного образования дополнительные общеразвивающие программы, связанные с IT-технологиями. В данной статье осуществлена попытка выявить и изучить эти особенности.

Выделяют 6 направлений дополнительного образования детей: техническое, естественнонаучное, физкультурно-спортивное, художественное, туристско-краеведческое, социально-гуманитарное [6].

Техническая направленность включает в том числе такие научно-технические

направления программ дополнительного образования: Робототехника и интеллектуальные системы, компьютерная техника и программирование. В последние годы происходит заметный рост численности обучающихся по программам технической направленности, что связано в том числе с государственной поддержкой. Так, в Послании Федеральному собранию 4 декабря 2014 года Национальная технологическая инициатива (НТИ) определена в качестве приоритета государственной политики [5]. Потребность в подготовке высококлассных специалистов в сфере информационных технологий и информационной безопасности также является стратегической задачей (Указ Президента РФ от 5 декабря 2016 г. № 646 «Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации»; «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы»).

Несмотря на то, что воспитательная системы каждого образовательного учреждения, формирующаяся через подход педагогического коллектива, образует свою культурно-образовательную среду, многие исследователи говорят об уникальности среды именно учреждений дополнительного образования. Культурно-образовательная среда учреждений дополнительного образования складывается из совокупности многообразных критериев. Среди них: наличие традиций и инноваций, коммуникативные взаимодействия между участниками педагогического процесса, организационно-управленческая структура, духовно-нравственные аспекты,

в частности, психолого-педагогические элементы. В этом контексте следует отметить, что развивающая среда отличается программно-методическим обеспечением, отличающемся своими характерными особенностями [9]. Формируясь, культурно-образовательная среда учреждений дополнительного образования воздействует на процесс становления и развития детей. Ключевое понятие «культурно-образовательная среда» – многие исследователи трактуют по-разному и по-разному строят эмпирический дизайн исследования этого феномена. Е. Ю. Сафиной отмечается также значимость традиций социума и социокультурной среды района на формирование культурной среды отдельного образовательного учреждения [8]. Принципиальным при этом является тип организационной культуры образовательного учреждения [1].

В исследовании Н. В. Маркиной доказано, что событийно организованное образовательное пространство значимо влияет на ценностно-смысловые установки учащихся и педагогов [4].

Дополнительное образование во многом воспринимается как открытое образование, которое позволяет свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей, подростков и молодежи. Ценность субкультуры детского творческого коллектива доказана и в статье Н. В. Маркиной и И. Л. Качуро, где описано, каким образом субкультура способствует трансформации ценностно-смысловых установок подростков, и выступает ресурсом воспроизводства значимых для этого коллектива ценностей и смыслов [3].

Также мы держим во внимании, что оценка и самооценка для подростка – это разные факторы, конституирующие его мировоззрение и ценности. По мнению М. О. Резванцевой, оценка необходима ученику для понимания дальнейшей стратегии поведения и является свидетельством умственного развития подростка и важным элементом в процессе развития его самосознания [7]. В связи с этим изучение различий в самооценке как ключевого компонента самосознания представляется нам значимым для понимания развития подростков.

Перспективным для нас является изучение самооценки в реальной культурно-образовательной среде, изучение самооценки метапредметных образовательных результатов в условиях событийно-организованного образовательного пространства технической направленности. Другими словами, нас интересует ответ на вопрос, порождает ли образовательная программа технической направленности образовательные эффекты, заданные государственной политикой в сфере инженерного образования будущей технической элиты.

Методология исследования: методологическими основами нашего исследования являются основные положения системно-деятельностного подхода, средового подхода, событийно-рефлексивного и консалтингового подхода к изучению личностно-значимых образовательных результатов. В качестве таковых мы рассматриваем самооценку метапредметных образовательных результатов, формирующуюся благодаря системе разнообразных деятельностей, в которые погружен ученик.

Цель исследования: выявить специфику самооценки метапредметных образовательных результатов детей, осваивающих образовательную программу «ИТ-технологии», в контексте особенностей самооценки метапредметных образовательных результатов обучающихся технической направленности.

Серия гипотез:

Гипотеза 1. Самооценка метапредметных образовательных результатов детей, осваивающих программы дополнительного образования технической направленности, значимо отличается от самооценки детей, осваивающих программы дополнительного образования других направлений.

Гипотеза 2. Самооценка метапредметных образовательных результатов детей, осваивающих образовательную программу «ИТ-технологии», значимо отличается от самооценки детей, осваивающих программы в других группах технической направленности.

Объект исследования: самооценки метапредметных образовательных результатов обучающихся.

Предмет исследования: специфика детей, осваивающих программу «ИТ-технологии», в контексте особенностей самооценки метапредметных образовательных

результатов обучающихся технической направленности.

Методы и методики

Для исследования самооценки учащихся своих метапредметных образовательных результатов была разработана авторская анкета, основанная на содержании Федерального государственного образовательного стандарта – ФГОС (Ю. Л. Юсупова, А. С. Гумницкая, Н. В. Маркина). Она представляет собой ряд утверждений, которые необходимо оценить по шкале от 1 до 7 баллов: «Оцени свои умения по 7-балльной шкале после прохождения обучения дополнительных общеобразовательных программ (1 – я этого делать не умею; 7 – я отлично это делаю)». Эмпирические возможности и шкалы данной анкеты представлены в более ранних наших работах. С помощью критерия Колмогорова-Смирнова выборка исследования была проверена на нормальность распределения. Так как распределение не соответствует нормальному, в дальнейшем при статистических подсчетах использован непараметрической критерия U Манна-Уитни.

Характеристики выборки исследования

Исследование проведено на базе учреждений дополнительного образования, включенных в реализацию пилотного проекта «Открытое дополнительное образование как механизм формирования регионального кадрового резерва» пяти регионов Российской Федерации (Красноярский край, Мурманская область, Омская область, Республика Дагестан, Свердловская область). Основная идея проекта: сетевая форма реализации образовательных программ, разработанных и воплощенных в рамках сотрудничества учреждений дополнительного образования вузов, техникумов и промышленных предприятий и организаций реального сектора экономики.

В первой серии в исследовании приняли участие 521 обучающийся, занимающиеся в коллективах дополнительного образования в возрасте от 15 до 17 лет. В таблице 1 представлено распределение обучающихся на группы в зависимости от направленности программы дополнительного образования.

Таблица 1

Количество обучающихся в зависимости от направленности программы дополнительного образования

	Направленность дополнительного образования детей				
	Техническая	Физкультурно-спортивная	Естественно-научная	Художественная	Социально-гуманитарная
Кол-во уч-ся	161	69	58	136	97

Во второй серии исследования приняла участие группа старшеклассников, занимающихся по сетевым программам технической направленности (161 человек).

Результаты исследования и обсуждение

В первой серии исследования проверялась гипотеза о том, что самооценка метапредметных образовательных результатов детей, занимающихся по программам дополнительного образования технической направленности, значительно отличается от самооценки детей, занимающихся по программам дополнительного образования других направленностей. Результаты проверки гипотезы представлены в таблице 2.

Как видно из таблицы 2, по некоторым параметрам самооценка метапредметных образовательных результатов старшеклассников, обучающихся по программам технической направленности, и других

направленностей значительно отличается. Далее по тексту будут приведены только уровни значимости. Значения критерия различий U-Манна-Уитни приведены в таблице.

По параметру «умею общаться и взаимодействовать со сверстниками на принципах взаимоуважения, взаимопомощи и дружбы» старшеклассники-спортсмены оценивают себя значительно выше, чем те, кто осваивает программы в коллективах технической направленности ($p \leq 0,02$). При этом, по «умению критически относиться к информации, распространяемой в средствах массовой информации и др.» наблюдается обратная ситуация, в которой технически ориентированные старшеклассники оценивают себя значительно выше, чем их сверстники-спортсмены ($p \leq 0,01$). Следовательно, можно говорить о том, что

старшеклассники-спортсмены больше направлены на поддержку уважительных и доверительных отношений, дружбу, установление и поддержание контактов со

своим окружением, тогда как дети с техническим интересом более склонны к работе с информацией, воспринимают ее аналитически, отсеивая спорные моменты массовой медиа, стереотипы и фейки.

Таблица 2

Результаты сравнения самооценки метапредметных образовательных результатов обучающихся по программам дополнительного образования технической направленности с обучающимися других направленностей

Параметр самооценки	U критерий	Уровень значимости	Техническая направленность (n=161)	Физкультурно-спортивная направленность (n=69)
Умею общаться и взаимодействовать со сверстниками на принципах взаимоуважения, взаимопомощи и дружбы	4504,0	0,02	5,73	6,14
Умею критически относиться к информации, распространяемой в СМИ	4421,5	0,01	5,58	5,14
Параметр самооценки	U критерий	Уровень значимости	Техническая направленность (n=161)	Естественно-научная направленность (n=58)
Умею планировать свою деятельность, распределять нагрузку и отдых в процессе ее выполнения	3384,0	0,001	5,16	5,84
Умею анализировать и объективно оценивать результаты своей деятельности, находить возможности и способы их улучшения	3615,5	0,01	5,62	6,09
Умею организовывать свою деятельность с учетом требований ее безопасности, сохранности инвентаря, организации места занятий	3846,5	0,05	5,75	6,07
Параметр самооценки	U критерий	Уровень значимости	Техническая направленность (n=161)	Художественная направленность (n=136)
Умею обоснованно доказывать свою точку зрения, слышу и учитываю точку зрения других	9425,5	0,04	5,71	5,96
Умею находить необычный, творческий подход в решении различных задач	9450,5	0,04	5,32	5,69
Параметр самооценки	U критерий	Уровень значимости	Техническая направленность (n=161)	Социально-гуманитарная направленность (n=97)
Умею работать с информацией, выделять главное	6645,5	0,05	5,64	5,93

Наибольшее количество значимо отличающихся параметров самооценки наблюдается между обучающимися технической направленности и естественно-научной направленности. Старшеклассники, осваивающие программы в коллективах естественно-научной направленностью оценивают себя значимо выше по «умению планировать свою деятельность, распределять

нагрузку и отдых в процессе ее выполнения» ($p \leq 0,001$), «умению анализировать и объективно оценивать результаты своей деятельности, находить возможности и способы их улучшения» ($p \leq 0,01$) и по «умению организовывать свою деятельность с учетом требований ее безопасности, сохранности инвентаря, организации места занятий» ($p \leq 0,05$). Можно предположить, что относительно дополнительных

общеразвивающих программ технической и естественно-научной направленностей существенно различаются как методы и приемы, так и методики преподавания и используемые педагогом образовательные технологии. При этом, дети с интересом в области естественно-научных исследований больше уделяют внимание саморегуляции и организации своей деятельности: планируют ее, организывают себя таким образом, чтобы деятельность была максимально безопасна, анализируют и объективно оценивают свои результаты. Тогда как у старшеклассников с технической направленностью эти навыки оцениваются существенно ниже. Связано ли это с более строгим отношением к себе или с отсутствием интереса к данным аспектам своей деятельности сказать сложно и требует дальнейшего уточнения.

Обучающиеся художественной направленности проявляют тенденцию к более высокой оценке себя по таким параметрам как «умению обоснованно доказывать свою точку зрения, слышу и учитываю точку зрения других» ($p \leq 0,04$) и по «умению находить необычный, творческий подход в решении различных задач» ($p \leq 0,04$), чем обучающиеся технической направленности. Таким образом можно отметить, что старшеклассники, занимающиеся художественным творчеством по сравнению со сверстниками, ориентированными на техническое творчество более уверены в использовании доказательной аргументации в диалоге со сверстниками творческим решением. Обращает на себя внимание, что хотя обе группы старшеклассников гораздо ниже оценивают свое умение находить творческий подход к решению задач по сравнению с умением вести дискуссию со сверстниками (5,71 и 5,32 у старшеклассников-технарей; 5,96 и 5,69 у старшеклассников-эстетов), у детей-эстетов сохраняется тенденция чувствовать себя более уверенно при поиске творческого решения.

При сравнении старшеклассников технической и социально-гуманитарной направленности, последние более высоко оценивают себя по сравнению с обучающимися технической направленности по параметрам «умение работать с информацией, выделять главное» ($p \leq 0,05$). Это не удивительно, программы социально-гуманитарной направленности содержат много

модулей, направленных на обогащение ребенка опытом работы с разными источниками информации, разными языками и применением этого навыка в социально-значимых волонтерских или личностно-значимых действиях.

Интересным является тот факт, что значимо различающиеся параметры самооценки метапредметных образовательных результатов, в зависимости от направленности дополнительного образования являются уникальными (то есть, отличаются по разным параметрам в зависимости от направленности).

Во второй серии исследования проверяется гипотеза о том, что самооценка метапредметных образовательных результатов детей, осваивающих образовательные программы «ИТ-технологии», значимо отличаются от детей, осваивающих программы технической направленности.

Во второй серии исследования группа учащихся, занимающихся по программам технической направленности (161 человек), разделена на четыре подгруппы в зависимости от двух параметров: длительности освоения образовательной программы (более двух лет / год и менее года) и содержание образовательной программы (ИТ-технологии / техническое моделирование и конструирование). Охарактеризуем каждую подгруппу:

Подгруппа 1. Старшеклассники, осваивающие программы в дополнительном образовании по направлению «ИТ-технологии» (программирование) год и менее года (68 человек). Условное название подгруппы – «начинающие старшеклассники – программисты».

Подгруппа 2. Старшеклассники, осваивающие программы в дополнительном образовании по направлению «ИТ-технологии» (программирование) более двух лет (38 человек). Условное название подгруппы – «опытные старшеклассники – программисты»

Подгруппа 3. Старшеклассники, занимающиеся в дополнительном образовании год и менее года и осваивающие программы по техническому моделированию и конструированию, (21 человек). Условное название подгруппы – «начинающие старшеклассники-конструкторы».

Подгруппа 4. Старшеклассники, занимающиеся в дополнительном образовании более двух лет и осваивающие программы

по техническому моделированию и конструированию, (33 человека). Условное название подгруппы – «опытные старшеклассники-конструкторы».

Из выборки были исключены испытуемые, занимающиеся в секциях робототех-

ники, так как данное направление одновременно связано и с программированием, и с техническим моделированием (11 человек).

Результаты исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3

Сравнение самооценки метапредметных образовательных результатов обучающихся, осваивающих программы, связанные с «ИТ-технологией» или программы технической направленности

Параметр самооценки	U критерий	Уровень значимости	Средние значения	
			ИТ-технологии (менее 1 года) (n=67)	Техническое направление (менее 1 года) (n=21)
Умею общаться и взаимодействовать со сверстниками на принципах взаимоуважения, взаимопомощи и дружбы	494,5000	0,04	5,36	6,19
Параметр самооценки	U критерий	Уровень значимости	ИТ-технологии (менее 1 года) (n=67)	ИТ-технологии (более 2-х лет) (n=38)
Умею работать с информацией, выделять главное	965,500	0,04	5,33	5,84
Умею устанавливать причинно-следственные связи	977,500	0,05	5,16	5,71
Умею делать обобщения, выводы	915,500	0,02	5,37	5,95
Умею анализировать и объективно оценивать результаты своей деятельности, находить возможности и способы их улучшения	877,500	0,01	5,28	5,92
Умею объективно оценивать явления на основании освоенных знаний и имеющегося опыта	689,000	0,001	5,30	6,21
Умею обоснованно доказывать свою точку зрения, слышу и учитываю точку зрения других	746,000	0,001	5,37	6,24
Умею критически относиться к информации, распространяемой в СМИ	945,500	0,03	5,28	5,92
Параметр самооценки	U критерий	Уровень значимости	Техническое направление (менее 1 года) (n=21)	Техническое направление (более 2-х лет) (n=33)
Умею устанавливать причинно-следственные связи	164,5000	0,001	4,95	5,94

Как видно из таблицы 3, наблюдается тенденция к различию между «начинающими старшеклассниками-программистами» и «начинающими старшеклассниками-конструкторами» по такому параметру самооценки метапредметных образовательных результатов, как «умение общаться и взаимодействовать со сверстниками на принципах взаимоуважения, взаи-

мупомощи и дружбы». При этом, учащиеся технической направленности оценивают себя выше. Объяснение данному факту связано с характером деятельности. Если деятельность «начинающих старшеклассников-программистов» носит индивидуальный характер и предполагает достаточно большое количество времени работы с персональными гаджетами и ИТ-

программами, то деятельность «начинающих старшекласников-конструкторов» чаще всего проходит в условиях групповой работы и взаимодействия со сверстниками при обсуждении чертежа модели, подготовки лекал отдельных фрагментов модели, групповых тренировок при подготовке состязаний по спортивному моделированию.

Отметим, что относительно «начинающих» и «опытных старшекласников-программистов» обнаружено гораздо больше параметров, по которым выявлены различия разной степени значимости. При этом доказана закономерность различий самооценки между ними по двум параметрам: «Умею объективно оценивать явления (действия, поступки) на основании освоенных знаний и имеющегося опыта» ($X_{ср} = 5,30$ и $6,21$ соответственно), «Умею обоснованно доказывать свою точку зрения, слышу и учитываю точку зрения других» ($X_{ср} = 5,37$ и $6,24$ соответственно). Чем дольше ребенок занимается по программам, связанным с ИТ-программированием, чем более компетентным он становится в вопросах ИТ-технологий, тем точнее он оценивает различные явления и действия и тем у него больше для этого оценочных оснований [1], тем более он уверен в своей точке зрения и лучше преподносит ее в дискуссии сверстниками. Обратим внимание, что высказывание собственного мнения и оценки достаточно важно для подрастающего, так как позволяют ему самоутвердиться и на равных конкурировать с окружающими его людьми [7].

Закономерный характер между начинающими и опытными старшекласниками-программистами имеет различие между их самооценкой по параметру «Умею анализировать и объективно оценивать результаты своей деятельности, находить возможности и способы их улучшения» ($X_{ср} = 5,30$ и $6,21$ соответственно) и параметру «Умею делать обобщения, выводы» ($X_{ср} = 5,37$ и $5,95$ соответственно). Другими словами, чем компетентнее старшекласник-программист при изучении различных языков программирования и алгоритмизации, тем качественнее его саморегуляция и рефлексия, тем выше уровень его абстрактного мышления.

Также относительно «начинающих» и «опытных старшекласников-программистов» выявлена закономерная тенденция к

различиям по таким параметрам как «Умею работать с информацией, выделять главное», «Умею устанавливать причинно-следственные связи», «Умею критически относиться к информации, распространяемой в средствах массовой информации и др.». Сравнительный анализ средних значений по каждому из параметров позволяет интерпретировать полученный факт следующим образом: занятия, связанные с освоением языков алгоритмизации и программирования, позволяют опытным старшекласникам-программистам чувствовать себя более уверенным не только в дополнительном образовании, но и при освоении учебных предметов в вопросах, связанных с читательской грамотностью и логическим мышлением.

На наш взгляд, для образовательной практики важно сделать акцент на различии между «начинающими старшекласниками-конструкторами» и их более «опытными» сверстниками по параметру самооценки метапредметных образовательных результатов «Умею устанавливать причинно-следственные связи» ($p \leq 0,05$). То есть, можно предположить, что в процессе обучения в секциях технического моделирования и конструирования большой акцент в методическом комплексе делается именно на развитие навыков логического мышления как важных для успешного освоения программы.

Подчеркнем, что значимых различий в самооценке метапредметных образовательных результатов между «опытными старшекласниками программистами» и «опытными старшекласниками-конструкторами» не наблюдается. Другими словами, качество метапредметных результатов старшекласников, длительное время занимающихся по одному и тому же направлению дополнительного образования складывается на основе общих механизмов «кристаллизации интеллекта», методов преподавания и приемов обучения.

Выводы и заключение

В результате проведенного исследования по выявлению специфики самооценки метапредметных образовательных результатов детей, осваивающих программу «ИТ-технологии», в контексте особенностей самооценки метапредметных образовательных результатов обучающихся технической направленности были подтверждены обе гипотезы. Можно говорить о том, что

самооценка метапредметных образовательных результатов детей, осваивающих программы дополнительного образования технической направленности, значимо отличается от самооценки детей, занимающихся по программам дополнительного образования других направленностей. Самооценка метапредметных образовательных результатов учащихся технической направленности в большей степени отличается от самооценки учащихся естественно-научной направленности. Учащиеся, осваивающие технические программы выше оценивают себя по способности критически воспринимать информацию, тогда как по другим параметрам метапредметных результатов их самооценка ниже.

Подтверждены различия между детьми, осваивающими программы по «ИТ-технологиям» и по конструкторским направлениям в зависимости от длительности освоения программ. Существуют значимые различия

по многим параметрам самооценки метапредметных результатов между «начинающими» и «опытными» старшеклассниками-программистами, что говорит о том, что с ростом компетентности старшеклассника-программиста при изучении различных языков программирования растет его уверенность относительно своих компетенций в области анализа информации, оценки и навыка убеждения.

В целом можно предположить, что чем дольше дети занимаются в любом системном качественно выстроенном образовательном пространстве, тем больше они получают опыта максимального использования возможностей дополнительного образования.

По нашим предположениям, имеет смысл рассматривать ИТ-направленность отдельно от технической направленности и подбирать методы и способы отдельно под эту направленность.

Литература

1. Батулин Н. А., Выборщик И. В. Психология оценивания и оценки: теоретические и прикладные аспекты: монография. Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2011. 242 с.

2. Выборщик И. В., Гумницкий М. Е., Маркина Н. В., Гумницкая А. С. Личностные и социально-профессиональные особенности руководителей школ с различной организационной культурой (часть 1) // Психология. Психофизиология. 2023. Т. 16. № 2. С. 16-27.

3. Маркина Н. В., Качуро И. Л. Событийные механизмы трансформации ценностно-смысловых установок современных подростков // Традиционные конфессии на защите Отечества и духовных ценностей. Тезисы IV Международной XII Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой 190-летию со дня рождения З. Расулева, Челябинск-Троицк, 7-8 июля, 2023. Челябинск: Челябинский государственный университет, 2023. С. 40-41.

4. Маркина Н. В. Событийный характер выездных форм работы с одаренными учащимися // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2018. № 2. С. 35-45.

5. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 04.12.2014 [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/39443/page/3> (дата обращения: 12.02.2024).

6. Приказ Министерства просвещения РФ от 27 июля 2022 г. N 629 «Об утверждении По-

рядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209270013> (дата обращения: 12.01.2024).

7. Резванцева М. О. Специфика оценки качеств объектов в подростковом возрасте // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2011. № 1. С. 11-17.

8. Стратегии организации культурно-образовательного пространства в образовательном учреждении: Методическое пособие для слушателей программы повышения профессионального мастерства и методической поддержки педагогических работников государственных образовательных учреждений, находящихся в ведении Комитета по образованию: «Поддержка и развитие социальных инициатив обучающихся средствами ресурсов дополнительного образования» / автор-составитель Е. Ю. Сафина. СПб.: Б. и. 2017. 32 с.

9. Уколова Л. И. Влияние культурно-образовательной среды на процесс воспитания растущего человека // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 6(43). С. 274-276.

10. Юсупова Ю. Л., Гумницкая А. С., Маркина Н. В., Беркович М. Л. Кросс-культурные особенности самооценки метапредметных образовательных результатов учащихся: региональ-

ный, организационный и предметный (информатика) аспекты // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 3. [Электронный ресурс] / Режим доступа: [https://mir-](https://mir-nauki.com/PDF/37PDMN323.pdf)

[nauki.com/PDF/37PDMN323.pdf](https://mir-nauki.com/PDF/37PDMN323.pdf). (дата обращения: 20.01.2024).

References

1. Baturin N. A. *Psihologiya ocenivaniya i ochenki: teoreticheskie i prikladnye aspekty: monografiya* [Psychology of evaluation and assessment: theoretical and applied aspects: monograph]. Chelyabinsk, Publishing Centre of SUSU, 2011. 241 p. (In Russian)

2. Vybojshchik I. V. *Personal and socio-professional characteristics of heads of schools with different organizational cultures (part 1)*. [Personal and socio-professional characteristics of school leaders with different organizational cultures (part 1)]. Psychology. Psychophysiology. 2023. No. 2. Pp. 16-27. (In Russian)

3. Markina N. V., Kachuro I. L. *Sobytiynye mekhanizmy transformacii cennostno-smyslovyykh ustanovok sovremennykh podrostkov* [Event mechanisms of transformation of value and semantic attitudes of modern adolescents]. Traditional confessions for the defense of the homeland and spiritual values: Abstracts of the IV International XII All-Russian Scientific and Practical Conference dedicated to the 190th anniversary of the birth of Z. Rasulev, Chelyabinsk-Troitsk, July 07-08, 2023. Chelyabinsk: Chelyabinsk State University, 2023. Pp. 40-41. (In Russian)

4. Markina N. V. *Sobytiynyj kharakter vyezdnnykh form raboty s odarennymi uchashchimisya* [The eventful nature of visiting forms of work with gifted students]. Bulletin of A. S. Pushkin Leningrad State University. 2018. No. 2. Pp. 35-45. (In Russian)

5. *Poslanie Prezidenta RF Federal'nomu Sobraniyu ot 04.12.2014* [Presidential address to the Federal Assembly dated 04.12.2014]. [Electronic resource]. Mode of access: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/39443/page/3> (accessed: 12.02.2024).

6. *Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 27 iyulya 2022 g. N 629 «Ob utverzhdenii Por-yadka organizacii i osushchestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po dopolnitel'nym obshcheobrazovatel'nym programmam»* [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated July 27, 2022 No. 629 «On approval of the Procedure for organizing and implementing educational activities for additional general education programs»]. [Electronic resource]. Mode of

access: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209270013> (accessed: 12.01.2024).

7. Rezvanceva M. O. *Specifika ocenki kachestv ob'ektov v podrostkovom voznage* [The specifics of assessing the qualities of objects in adolescence]. Bulletin of Moscow Region State University. Series «Psychology». 2011. No. 1. Pp. 11-17. (In Russian)

8. Safina E. Yu. *Strategii organizacii kul'turno-obrazovatel'nogo prostranstva v obrazovatel'nom uchrezhdenii: Metodicheskoe posobie dlya slushatelej programmy povysheniya professional'nogo masterstva i metodicheskoy podderzhki pedagogicheskikh rabotnikov gosudarstvennykh obrazovatel'nykh uchrezhdenij, nahodyashchih-sya v vedenii Komiteta po obrazovaniyu: «Podderzhka i razvitie social'nykh iniciativ obuchayushchih-sya sredstvami resursov dopolnitel'nogo obrazovaniya»* [Strategies for the organization of cultural and educational space in an educational institution: Methodological guide for students of the program for improving professional skills and methodological support for teachers of state educational institutions under the jurisdiction of the Education Committee: «Support and development of social initiatives of students by means of additional education resources»]. St. Petersburg, 2017. 32 p. (In Russian)

9. Ukolova L. I. *Vliyanie kul'turno-obrazovatel'noj sredy na process vospitaniya rastushchego cheloveka* [The influence of cultural and educational environment for the upbringing of the growing human]. The world of science, culture and education. 2013. No. 6(43). Pp. 274-276. (In Russian)

10. Yusupova Yu. L., Gumnitskaya A. S., Markina N. N., Berkovich M. L. *Kross-kul'turnye osobennosti samoocenki metapredmetnykh obrazovatel'nykh rezul'tatov uchashchikhsya: regional'nyj, organizacionnyj i predmetnyj (informatika) aspekty* [Cross-cultural features of self-assessment of meta-subject educational results of students: regional, organizational and subject (computer science) aspects]. The world of science. Pedagogy and psychology. 2023. No. 3. Available at <https://mir-nauki.com/PDF/37PDMN323.pdf>. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Беркович Максим Леонидович, кандидат экономических наук, президент, Издательский дом «Методист», Москва, Россия; e-mail: berk_ml@mail.ru.

Гумницкая Анна Сергеевна, заместитель руководителя проектного офиса, Издательский дом «Методист», Москва, Россия; e-mail: Ledi-ann87@rambler.ru.

Юсупова Юлия Леонидовна, кандидат психологических наук, научный сотрудник, Издательский дом «Методист», Москва, Россия; e-mail: uul7@yandex.ru.

Маркина Нина Витальевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра управления, экономики и права, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, Челябинск, Россия; e-mail: nvmark@mail.ru.

Благодарности: авторы выражают благодарность специалистам Федерального центра дополнительного образования и организации отдыха и оздоровления детей.

Принята в печать 09.02.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Maksim L. Berkovich, Ph. D. (Economics), president, Methodist Publishing house, Moscow, Russia; e-mail: berk_ml@mail.ru.

Anna S. Gumnitskaya, Deputy Head of project office, Methodist Publishing house, Moscow, Russia; e-mail: Ledi-ann87@rambler.ru.

Yulia L. Yusupova, Ph. D. (Psychology), scientific researcher, Methodist Publishing house, Moscow, Russia; e-mail: uul7@yandex.ru.

Nina N. Markina, Ph. D. (Psychology), associate professor, Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training of Education Workers, Chelyabinsk, Russian Federation, e-mail: nvmark@mail.ru.

Acknowledgements: The authors express their gratitude to the specialists of Federal Center for Additional Education and Organization of Recreation and Rehabilitation of Children.

Received 09.02.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-41-46

Дивергентные задачи как средство развития функциональной грамотности младших школьников

© 2024 Гашаров Н. Г., Махмудов Х. М., Омарова А. А.

Дагестанский государственный педагогический университет
им. П. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: nisred47@mail.ru, kheyrollah@mail.ru,
omarovaabidat@mail.ru.

РЕЗЮМЕ. Цель – обсуждение методических вопросов, связанных с организацией работы по использованию дивергентных задач для развития функциональной грамотности младших школьников. **Методы.** Анализ, синтез, обобщение, наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент. **Результат.** Приведены примеры ряда ключевых дивергентных задач с методикой их подачи на уроках и организации работы над ними, которые на практике показали свою эффективность в достижении поставленной цели. **Вывод.** Систематическое и методически обоснованное использование в ходе обучения математике младших школьников функциональных дивергентных задач (задач, идей и предложений), вызывающих познавательный интерес, стимулирует развитие у них функциональной грамотности.

Ключевые слова: функциональная грамотность, математическая грамотность, дивергентная задача.

Формат цитирования: Гашаров Н. Г., Махмудов Х. М., Омарова А. А. Дивергентные задачи как средство развития функциональной грамотности младших школьников // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 1. С. 41-46. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-41-46

Divergent Tasks as a Means of Developing Functional Literacy of Younger Schoolchildren

© 2024 Nisred H. Gasharov, Khairullah M. Makhmudov, Abidat A. Omarova

Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: nisred47@mail.ru,
kheyrollah@mail.ru, omarovaabidat@mail.r

ABSTRACT. The aim of the article is to discuss methodological issues related to the organization of work on the use of divergent tasks for the development of younger schoolchildren's functional literacy. **Methods.** Analysis, synthesis, generalization, observation, questioning, pedagogical experiment. **Result.** Examples of a number of key divergent tasks with the methodology of their presentation in the classroom and the organization of work on them, which in practice have shown their effectiveness in achieving the goal. **Conclusion.** Systematic and methodically justified use of functional divergent tasks (tasks, ideas and proposals) that arouse cognitive interest in the course of teaching mathematics to younger schoolchildren stimulates the development of functional literacy in them.

Keywords: functional literacy, mathematical literacy, divergent problem.

For citation: Gasharov N. G., Makhmudov H. M., Omarova A. A. Divergent Tasks as a Means of Developing Functional Literacy of Younger Schoolchildren. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 1. Pp. 41-46. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-41-46 (in Russian)

Введение

В процессе развития человеческой цивилизации математика, безусловно, была и остаётся одним из важнейших компонентов человеческой культуры, орудием познания окружающей действительности, средством обеспечения научно-технического прогресса и важным фактором при формировании личности человека. Развитие и распространение математических знаний и идей, как правило, сопутствовали широкому использованию их на практике и сопровождалось модернизацией и улучшением жизненного уклада людей.

Основа **математической грамотности** человека закладывается, как известно, в начальной школе и учителю в ходе обучения детей приходится пристально наблюдать проблемы, с которыми сталкиваются ребята в ходе повышения уровня своей математической грамотности. Такие проблемы и трудности всегда неизбежны и здесь нет и не может быть легкого пути.

Там, где новому поколению молодёжи удаётся получать достойное и качественное образование, учебные достижения не остаются бесполезным грузом в их памяти, а активно и широко используются как в обыденной жизни, так и в различных областях науки, техники, экономики и культуры.

Начальная школа, как известно, очень важный этап для всестороннего развития личности ребёнка, так как дальнейшее его обучение в основной и средней школе базируется главным образом на учебных компетенциях, которые были достигнуты в младших классах.

Ясно, что в современном обществе всегда востребованы такие личности, которые способны не только продуцировать новые оригинальные идеи и претворять их в производство и жизнь, но и умеющие непринуждённо и легко находить прагматичный выход из сложных проблемных ситуаций на практике, диктуемых повседневной жизнью.

Цель исследования – разработка методических вопросов по использованию дивергентных задач для развития **функциональной грамотности** младших школьников.

Методы исследования – анализ, синтез, обобщение, наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент.

Результаты и обсуждение

Перед российской системой образования стоит задача чрезвычайной важности: добиться того, чтобы каждый учащийся вырос в стенах школы не только здоровым, образованным, развитым, воспитанным, владеющим ключевой компетенцией – **умением учиться**, но и с достаточно высоким уровнем развитой **функциональной грамотности**.

Как известно, **второй** по значимости **компонентой** функциональной грамотности после **читательской грамотности** является **математическая грамотность**, которая, говоря короче, означает способность человека мыслить математически, формулировать, применять и интерпретировать математику для решения задач в разнообразных практических ситуациях.

Выдающийся российский психолог А. А. Леонтьев [6] трактовал **«функциональную грамотность** как способность человека использовать постоянно приобретаемые в течении всей жизни знания, умения и навыки для решения широкого диапазона жизненных задач в окружающей обстановке, различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений». Говоря иначе, функциональная грамотность – это способность человека вступать в отношения с внешней средой, максимально быстро адаптироваться в ней, функционировать в ней и действовать. Известны и иные очень близкие по смыслу определения этого понятия, но мы будем придерживаться приведённого выше (см., например, [7, 8]).

Хорошо известно, что математика располагает большими возможностями не только в развитии математической грамотности, но и функциональной грамотности вообще. Огромное количество разнообразных математических задач, составленные и проверенные в ходе многовековой педагогической практики во всём мире, служили и служат чрезвычайно эффективным средством для развития у школьников как функциональной грамотности, так и её составляющей – математической грамотности.

Данная статья посвящена методике использования дивергентных задач для развития функциональной грамотности младших школьников. К основным средствам для развития функциональной грамотности младших школьников методи-

стами принято отнести творческие и тестовые задания, практическая работа и исследовательская деятельность. Дивергентные задачи можно составить и подобрать так, чтобы они обладали всеми этими достоинствами.

Напомним, что **дивергентная задача** – это задача, имеющая много вариантов верных ответов. Вариативность ответов и соответственно решений дивергентных задач создаёт оптимально благоприятные условия для реализации творческого потенциала ребёнка, а сама вариативность служит эффективным стимулом не только для развития его функциональной грамотности, но и его познавательной активности. Отметим, в связи с этим, что различным вопросам использования дивергентных задач в начальном курсе математики посвящены многие работы [1-5].

Продemonстрируем примеры ключевых дивергентных задач с методикой организации их решения на уроках с учащимися, которые подтвердили свою дидактическую эффективность в школьной практике.

Задача 1. На полке в холодильнике лежат куриные яйца, среди которых есть как сырые, так и варёные. Как можно их отличить и рассортировать?

Поиск решения этой задачи всегда вызывает большой интерес детей, а эти два неожиданных способа вызывают восхищение детей, хотя есть и другие, но менее интересные способы отличия: 1) варёное яйцо вращается как юла, а сырое нет; 2) варёное яйцо не просвечивается на свету, а сырое – да.

Задача 2. Как при подготовке к стройке помещения можно, используя подручный материал, отметить на дачном участке колыями прямой угол?

Надо принять и проанализировать все предложения детей по решению этой задачи, однако весьма полезно ознакомить детей с треугольником Пифагора со сторонами 3, 4 и 5 единиц длины, у которого угол против стороны 5 единиц всегда будет прямым. Это можно проверить на практике для треугольников с длинами в сантиметрах, дециметрах и метрах. Ясно, что для решения этой задачи надо приготовить 12 палок одинаковой длины и из них построить на участке в нужном месте треугольник Пифагора с единицей длины палки. Затем надо в местах, где вершины этого треугольника забить колья.

Задача 3. Сколько равных между собой правильных треугольников можно сконструировать, используя 12 равных между собой отрезков (спичек)?

При решении этой задачи дети чаще всего ограничиваются решением задачи на плоскости и справляются с построением 5, а в лучшем случае 6 треугольников. Однако при осуществлении выхода в пространство с построением треугольной пирамиды, а затем, построив опять пирамиды на двух гранях пирамиды, как на основаниях, получим в итоге $4 + 3 + 3 = 10$, равных между собой правильных треугольников. Ответ 10 против 6 или 5.

Задача 4. Папа купил на рынке арбуз и задал детям вопрос – на сколько одинаковых частей можно его разделить длинным ножом, производя всего 3 разреза? А если разрезов 4? А вы что скажете?

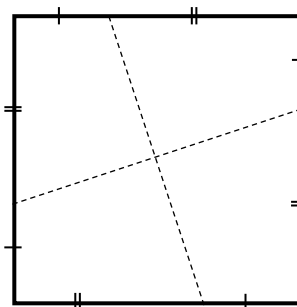
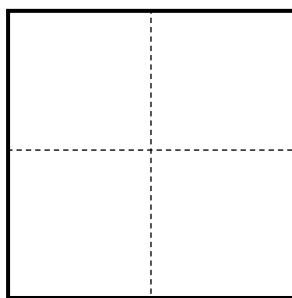
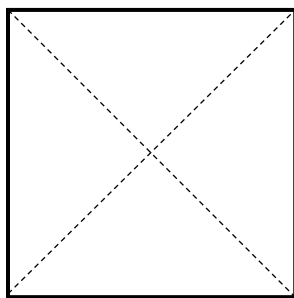
Здесь надо задействовать пространственное мышление. Обычно ребята предлагают 2 ответа 6 и 8 одинаковых частей, разрезав арбуз на равные доли по меридианам. Однако, на самом деле, здесь есть и весьма неожиданный ответ 8 и 12 одинаковых частей. Ключ решения в этом случае заключается в проведении всех разрезов кроме одного сначала по меридианам, а затем – по экватору арбуза.

Задача 5. На сколько равных между собой кубиков можно разбить куб путём сечения плоскостями параллельными его граням, если количество сечений будет 3 или 6? А что будет, если число сечений будет 4 или 5?

Решение задач 3, 4 и 5 помогают младшим школьникам преодолевать влияние на них туннельного мышления, так как не всегда ребята достойно справляются с такого типа задачами. Конечно, ответом на первый вопрос будут 8 или 27 кубиков. А на второй вопрос – 12 или 18 параллелепипедов.

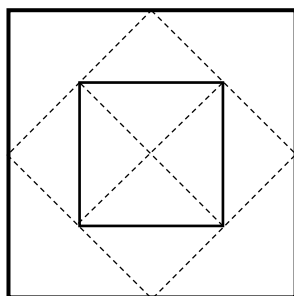
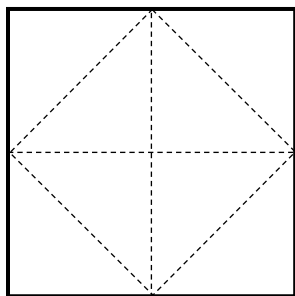
Задача 6. Сколькими способами можно разделить квадрат на 4 равные части при помощи 2 прямых?

Обычно дети охотно демонстрируют 2 способа решения этой задачи, проведя 2 средние линии квадрата или 2 его диагонали. Однако на удивление детей задача имеет бесконечно много решений, ибо достаточно повернуть на любой угол две диагонали вокруг точки пересечения, чтобы получить 4 совершенно одинаковых четырёхугольника. Демонстрируем на чертежах:



Задача 7. Дан квадрат из картона. Из него надо вырезать квадрат, площадь которого равна площади оставшейся части. Как это можно сделать? А как вырезать квадрат, площадь которого составляет четверть площади квадрата?

Решить надо без помощи линеек с отметкой мм и см и вычислений. Приводим два самых изящных способа решения задачи на чертежах:



Задача 8. Три одинаковых арбуза надо поровну разделить между 4 детьми. Как это сделать? Каково при этом минимальное число разрезов?

Решений существует много, но с минимальным числом разрезов 4, по-видимому, только один: разрезаем 2 арбуза пополам и вручаем каждому из четырёх детей по половине арбуза, а затем двумя разрезами делим 3 арбуза на 4 четвертинки и отдаём каждому из 4 детей четвертинку арбуза. В случае необходимости это можно продемонстрировать с рисунками арбузов на бумаге.

Задача 9. Мама испекла пирожки с мясом, капустой и тыквой. Пирожков с капустой было на 5 больше, чем с тыквой, а пирожков с мясом было меньше, чем с тыквой, всего их было 21 штука. Сколько было пирожков каждого вида?

При поиске способов решения задачи уместно составление модели в виде краткой записи с последующим введением неизвестных: X – число пирожков с тыквой, тогда $X + 5$ – число пирожков с капустой; Y – число пирожков с мясом. Из условия задачи следует: $X + X + 5 + Y = 21$ и $Y < X$. Отсюда следует $3Y + 5 < 21$ или $3Y < 16$, значит Y может быть = 1, 2, 3, 4, 5.

Подставляя в уравнение поочерёдно 1, 2, 3, 4 и 5 увидим, что уравнение $2X + Y = 16$ имеет решение только при $Y = 2$ и 4, а X при этом = 7 и 6. Таким образом, ответов будет два: (2, 7, 12) и (4, 6, 11), где в скобках указаны число пирожков соответственно с мясом, тыквой и капустой.

В заключении работы приводим следующие **выводы**:

1. Опытная педагогическая работа подтвердила эффективность повышения функциональной грамотности младших школьников в итоге применения специальных ключевых дивергентных задач в ходе обучения математике.

2. Приведённые в работе дивергентные задачи выполняют роль маяков в решении поставленной проблемы и должны стимулировать учителей в составлении, использовании, разработке методики обучения младших школьников решению такого типа дивергентных задач.

3. Рассматриваемые нами в работе дивергентные задачи помимо развития функциональной грамотности у младших школьников выполняли свою основную функцию – развивали у учащихся креативность мышления.

4. Дивергентные задачи с геометрическим содержанием, приведённые выше в этой работе, содействовали также эффективной реализации в начальных классах

классического принципа фузионизма – формированию у младших школьников пространственных представлений.

Литература

1. Гашаров Н. Г., Махмудов Х. М., Нурмагомедов Д. М. Дивергентные задачи в начальном курсе математике // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2021. Вып. 71. Ч. 4. С. 74-78.

2. Гашаров Н. Г., Махмудов Х. М., Нурмагомедов Д. М. Дивергентные задачи как средство преодоления туннельного мышления у младших школьников // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5(84). С. 158-160.

3. Гашаров Н. Г., Махмудов Х. М. Дивергентные задачи на движение в начальном курсе математики // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6(67). С. 279-281.

4. Гашаров Н. Г., Махмудов Х. М., Магомедов Н. Г. Дивергентные задачи с геометрическим содержанием в начальном курсе математики // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 6(61). С. 168-171.

5. Гашаров Н. Г., Махмудов Х. М. Дивергентные задачи – средство развития творческого мышления младших школьников // Начальная школа. 2014. № 2. С. 29-33.

6. Леонтьев А. А. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и педагогической психологии. М.: Смысл, 2016. 528 с.

7. Валеев И. И. Функциональная математическая грамотность как основа формирования и развития математической компетенции // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 4(53). С. 353-360.

8. Концепция направления «математическая грамотность» исследования PISA-2021. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://fioco.ru/Contents Item/Display/ 2201978/> (дата обращения: 04.06.2023).

References

1. Gasharov N. G., Makhmudov H. M., Nurmagomedov D. M. *Divergentnye zadachi v nachal'nom kurse matematike* [Divergent problems in the initial course of mathematics]. Issues of modern pedagogical education. Collection of scientific papers: Yalta: RIO GPA, 2021. Issue 71. Part 4. Pp. 74-78 (In Russian)

2. Gasharov N. G., Mahmudov H. M., Nurmagomedov D. M. *Divergentnye zadachi kak sredstvo preodoleniya tunnel'nogo myshleniya u mladshih shkol'nikov* [Divergent tasks as a means of overcoming tunnel thinking in younger schoolchildren]. World of Science, culture, education. 2020. No. 5(84). Pp. 158-160. (In Russian)

3. Gasharov N. G., Makhmudov H. M. *Divergentnye zadachi na dvizhenie v nachal'nom kurse matematiki* [Divergent motion problems in the initial course of mathematics]. The world of science, culture, education. 2017. No. 6(67). Pp. 279-281. (In Russian)

4. Gasharov N. G., Makhmudov H. M., Magomedov N. G. *Divergentnye zadachi s geometricheskim soderzhaniem v nachal'nom kurse matematiki* [Divergent problems with geometric content in the initial course of mathematics]. The world of science, culture, education. 2016. No. 6(61). Pp. 168-171. (In Russian)

5. Gasharov N. G., Makhmudov H. M. *Divergentnye zadachi – sredstvo razvitiya tvorcheskogo myshleniya mladshih shkol'nikov* [Divergent tasks – a means of developing creative thinking of younger schoolchildren]. Elementary school. 2014. No. 2. Pp. 29-33. (In Russian)

6. Leontiev A. A. *Pedagogika zdravogo smysla. Izbrannye raboty po filosofii obrazovaniya i pedagogicheskoy psihologii* [Pedagogy of common sense. Selected works on the philosophy of education and pedagogical psychology]. Moscow: Sense, 2016. 528 p. (In Russian)

7. Valeev I. I. *Funkcional'naya matematicheskaya gramotnost' kak osnova formirovaniya i razvitiya matematicheskoy kompetencii* [Functional mathematical literacy as a basis for the formation and development of mathematical competence]. Business. Education. The right. 2020. No. 4(53). Pp. 353-360. (In Russian)

8. *Koncepciya napravleniya «matematicheskaya gramotnost'» issledovaniya PISA-2021*. [The concept of the direction "mathematical literacy" of PISA-2021 research. Mode of access: <https://fioco.ru/Contents Item/Display/ 2201978/> (accessed: 04.06.2023).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Гапбаров Нисред Гусуйнович, кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: nisred47@mail.ru

Махмудов Хейруллах Махмудович, кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: kheyrollah@mail.ru.

Омарова Абидат Ахмедовна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: omarovaabidat@mail.ru.

Принята в печать 19.02.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Nisred H. Gasharov, Ph. D. (Physics and Mathematics), assistant professor, the chair of Theoretical Bases and Technologies, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: nisred47@mail.ru

Khairullah M. Makhmudov, Ph. D. (Physics and Mathematics), assistant professor, the chair of Theoretical Bases and Technologies, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: kheyrollah@mail.ru

Abidat A. Omarova, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Theoretical Bases and Technologies, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: omarovaabidat@mail.ru

Received 19.02.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 372.8
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-47-51

Важность последовательного обучения грамматике арабского языка в средней школе

© 2024 Зубаирова Л. М.

Дагестанский государственный педагогический университет
им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: lejla.zubairova@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель статьи – проанализировать важность последовательного обучения грамматике арабского языка в средней школе, которая заключается в формировании у учащихся грамматических навыков в пределах определенного грамматического минимума, подлежащего заучиванию в школе. **Методы.** Имитационный, подстановочный, трансформационный. **Результаты и обсуждение.** В полной мере язык может стать средством общения при умении учащихся грамотно говорить, что достигается знанием морфологии и синтаксиса арабского языка. Преподавание грамматики согласно арабской лингвистической традиции сильно отличается от методики ее преподавания, предложенной отечественными педагогами. **Выводы.** В настоящее время средняя школа не может в полной мере предоставить условия для овладения обширным грамматическим материалом по арабскому языку – в силу недостаточного количества часов, наличия множества других учебных дисциплин и прочих объективных факторов. Поэтому учителю необходимо приложить усилия для того, чтобы дети в должной мере овладели грамматическим минимумом арабского языка. Исходя из вышеперечисленных причин, обучение арабской грамматике необходимо строить по методике, предложенной отечественными педагогами.

Ключевые слова: арабский язык, грамматический материал, последовательное обучение, метод, упражнение, речевая деятельность.

Формат цитирования: Зубаирова Л. М. Важность последовательного обучения грамматике арабского языка в средней школе // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 1. С. 47-51. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-47-51

The Importance of Consistent Teaching of Arabic Grammar in Secondary School

© 2024 Leyla M. Zubairova

Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: lejla.zubairova@mail.ru

ABSTRACT. The aim of the article is to analyze the importance of consistent teaching of Arabic grammar in secondary school, which consists in the formation of students' grammatical skills within a certain grammatical minimum to be memorized at school. **Methods.** Imitation, substitution, transformational. **Results.** To the full extent, the language can become a means of communication with the ability of students to speak competently, which is achieved by knowledge of the morphology and syntax of the Arabic language. Teaching grammar according to the Arabic linguistic tradition is very different from the methods of teaching it proposed by domestic teachers. **Conclusions.** Currently, the secondary school cannot fully provide the conditions for mastering extensive grammatical material in Arabic – due to the insufficient number of hours, the presence of many other academic disciplines and other objective factors. Therefore, the teacher needs to make efforts to ensure that children properly master the grammatical minimum of the Arabic language. Based on the above reasons, teaching Arabic grammar should be based on the methodology proposed by domestic teachers.

Keywords: Arabic, grammatical material, sequential learning, method, exercise, speech activity.

For citation: Zubairova L. M. The Importance of Consistent Teaching of Arabic Grammar in Secondary School. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 1. Pp. 47-51. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-47-51 (In Russian)

Введение

Целью данной работы является анализ и систематизация последовательности в обучении грамматике арабского языка в средней школе для формирования и совершенствования соответствующих грамматических навыков.

Задачами работы являются:

- выбор наиболее эффективной методики для обучения грамматике арабского языка в средней школе;

- анализ этапов обучения грамматике арабского языка.

Методы: имитационный, подстановочный, трансформационный.

Актуальность данной работы обусловлена отсутствием на данный момент разработанных учебных пособий и каких-либо программ по арабскому языку, предназначенных именно для учащихся средних школ.

Результаты и обсуждение

Арабский язык, как и любой другой язык, развивается с течением времени. Особенно заметны изменения на лексическом уровне. Грамматика более консервативна, здесь происходят не столь заметные изменения [4, с. 3].

Изучение грамматики на начальном этапе вызывает много трудностей из-за новых грамматических терминов и наличия исключений. Учителю необходимо сделать изучение этого аспекта интересным и познавательным.

Современный методист Н. Д. Гальскова придерживается мнения, что при обучении иностранным языкам следует создавать прочную структурную базу, благодаря которой формируются грамматические навыки [2, с. 305].

В процессе изучения грамматического материала у учащихся постепенно накапливаются языковые знания и начинают формироваться грамматические навыки. Грамматический навык – это действие, которое обеспечивает соответствующее морфолого-синтаксическое оформление речевой единицы любого уровня в речи. Важнейшим условием для создания грамматического навыка является наличие достаточного количества лексического материала, на котором может формироваться навык.

Соответственно целью обучения грамматике учеников является усвоение грамматических явлений, необходимых для элементарного общения.

Методика преподавания грамматики арабского языка с точки зрения арабской лингвистической традиции сильно отличается от методики ее преподавания, предложенной отечественными педагогами. Встает вопрос, как же обучать грамматике арабского языка?

В настоящее время школа не может предоставить оптимальные условия для овладения обширным грамматическим материалом по арабскому языку – в силу недостаточного количества часов, наличия других учебных дисциплин и других объективных факторов. Но тем не менее, учителю необходимо приложить максимум усилий для того, чтобы дети в должной мере овладели грамматическим минимумом арабского языка. Исходя из этого, обучение грамматике целесообразно строить по методике отечественных педагогов.

В большинстве случаев, особенно при отсутствии учебных пособий по арабскому языку, учителя после обучения учащихся буквам задаются вопросом – чему учить дальше, и с какой темы начинать? Очевидно, что при обучении грамматике необходимо соблюдать логическую последовательность в изучении тем. Например, прежде чем приступить к изучению вопросительных предложений, необходимо ознакомиться с темой «Повествовательные предложения». Несоблюдение логической последовательности в изложении материала приводит к тому, что дети с трудом осваивают следующую тему. Поскольку разнообразие учебной литературы по арабскому языку, предназначенной для обучения в школе, оставляет желать лучшего и изложение грамматики в существующих пособиях не всегда последовательно, у учителя часто возникает вопрос о выборе и порядке следования тем. Можно придерживаться следующей программы-минимум по овладению грамматикой арабского языка. В данной программе в первой колонке представлены названия тем, а во второй даются примеры, на фоне которых можно увидеть связь пройденной темы с новым материалом.

№	Название темы	Примеры
1.	Грамматический род имен.	مدرس، مرس، معلم، فتلى، ذة، الفة، الفصل...
2.	Личные местоимения единственного числа.	أنا، أنت، إيت، هو، هي
3.	Указательные местоимения. هذا، ذة. Именное предложение.	هذه كتاب. هذه مفعلة. هذا مدرس. هذه مدرسة.
4.	Определенность и неопределенность имени.	المدرس، المدرسة، الكتاب، المفعلة، الفصل.
5.	Качественные имена прилагательные.	بقي، رص، غير، حسن، سر، صعب...
6.	Простое именное предложение.	الكتاب، المدرس، المدرس، المدرس، الفصل، صغر...
7.	Вопросительное предложение.	هل كتاب؟ هل هو؟ هل هي؟ هل كتاب؟ هل المفعلة؟ هل المفعلة؟ هل هي؟
8.	Двойственное число.	كتابان، مدرسان، مرسان...
9.	Множественное число: а) целая форма множественного числа; б) ломаная форма множественного числа.	موسون، مدرسون، مدرسات، مدرسات اقلام، كتب، فصول، تلامذة...
10.	Личные местоимения: а) двойственного числа; б) множественного числа.	ناتم (موسان، مدرسان، مرسان، فتلى، تلامذة) ... ناتم (مدرسون، مدرسات، مرسات، مرسات، مرسات، مرسات) ...
11.	Склонение имен: а) в единственном числе; б) в двойственном числе; в) во множественном числе.	مفعلة، مفعلة، مفعلة لام مفعلة، لام مفعلة، لام مفعلة مدرس، مدرس، مدرس مفعلة، مفعلة، مفعلة لام مفعلة، لام مفعلة، لام مفعلة مفعلة، مفعلة، مفعلة لام مفعلة، لام مفعلة، لام مفعلة مفعلة، مفعلة، مفعلة لام مفعلة، لام مفعلة، لام مفعلة
12.	Предлоги.	في، لى، فى، من...
13.	Именное сказуемое с предлогом.	للتعلم في المفعلة. تلم في الفصل.
14.	Изафетное сочетание.	كتاب طعم، قلم، قلم، قلم...
15.	Имена прилагательные, обозначающие цвет или внешнее качество.	احمر - حمراء، ازرق - زرقاء، اطرش - طرشاء...
16.	Общие сведения о глаголе. Правильные и неправильные глаголы.	كتب، لم، لم، لم، لم، لم، لم، لم...
17.	Прошедшее время правильного трехбуквенного глагола.	درس، دخل، لم، لم، لم...
18.	Глагольное предложение: а) согласование глагола с подлежащим, обозначающим лиц; б) согласование глагола с подлежащим, обозначающим неодушевленные предметы или животных.	خرج المفعلة (من البيت و ذهب) ذهب الى المدرسة. لغت الى ارات.
19.	Настояще-будущее время глагола.	كتب، لم، لم، لم، لم، لم، لم، لم...
20.	Будущее время глагола.	يكتب، لم، لم، لم، لم، لم، لم، لم...
21.	Слитные местоимения: а) с существительными; ب) с глаголами; в) с предлогами.	بك، دفتره، مفعلة... يكتب، لم، لم، لم، لم، لم، لم، لم...
22.	Повелительное наклонение арабского глагола.	اكتب، لم، لم، لم...
23.	Количественные числительные: а) числительные первого десятка; б) числительные от 11 до 99.	كتاب واحد، خمس غرف، خمس غرف... ثلاث عشرة مجلات، خمس عشرة وعشرون فترا...
24.	Порядковые числительные: а) числительные первого десятка; б) числительные от 10.	الدرس، الاربعة، الاربعة، الاربعة... كتاب الاربعة عشر، الاربعة عشر، الاربعة عشر...
25.	Обозначение времени.	الساعة العاشرة، الساعة العاشرة، الساعة العاشرة...
26.	Сослагательное наклонение арабского глагола.	ايد أن اذهب الى المدرسة. يحب أن يقرأ الكتاب.

В том случае, когда у учителя отсутствуют учебные пособия по арабскому языку, рекомендуется использовать приведенную выше программу-минимум по обучению грамматике арабского языка.

Как видно из данной программы, многие грамматические темы в ней отсутствуют. Здесь следует иметь в виду, что завышение объема необходимого грамматического материала может отрицательно сказаться на качестве владения им. Лучше научить базовым понятиям арабской грамматики, для того чтобы дети прочно владели ими и использовали в речевых ситуациях, а не ограничивались поверхностными знаниями многих грамматических структур и испытывали затруднения, применяя их.

Учителю необходимо научиться выделять наиболее важную информацию и давать ее дозированно, не боясь, что дети будут осваивать эту тему дольше запланированного. Например, при изучении темы «Прошедшее время» в старших классах, где на арабский язык выделяется всего два часа в неделю, целесообразно разделить эту тему на части. Ведь важно не просто научиться спрягать глагол, а, подразумевается, свободно применять глагольные формы в речевых ситуациях. Поэтому данную тему целесообразно разделить на следующие части:

1) Глагол прошедшего времени в единственном числе;

2) Глагол прошедшего времени в двойственном числе;

3) Глагол прошедшего времени во множественном числе.

Только когда учащиеся научатся свободно применять глаголы единственного числа в различных предложениях, можно приступать к объяснению следующей части темы.

Степень дозирования информации определяется учителем, в зависимости от возрастных и интеллектуальных особенностей учащихся. Бывают случаи, когда класс осваивает сложную тему целиком, но это, как правило, классы с углубленным изучением языка.

Работа над грамматическим материалом включает в себя три этапа. Первый этап представляет собой ознакомление и первичное закрепление грамматического материала. Второй этап подразумевает отработку грамматического материала. Третий этап – активизация (применение) грамматики в речевой деятельности.

Заключение

Подводя итог проведенному исследованию, можно констатировать, что цель настоящей работы достигнута, а поставленные задачи решены. При выполнении любых грамматических упражнений задача преподавателя – обучить школьников всем грамматическим навыкам, автоматизировать их и добиться четкого осознания учащимися возможности практического их применения в речи.

Литература

1. Абдурахманов А. И., Хизбулаев М. М. Учебник арабского языка. Махачкала, 2020. Симолпресс. 524 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. М.: Academia, 2005. 334 с.

3. Гранде Б. М. Курс арабской грамматики в сравнительно- историческом освещении. М., 2001. 592 с.
4. Тюрева Л. С. Актуальные проблемы методики преподавания арабского языка // Москва, 2015. ВКН. 77 с.

References

1. Abdurakhmanov A. I., Khizbulaev M. M. *Uchebnik arabskogo yazyka* [Textbook of the Arabic language]. Makhachkala, 2020. Simolpress. 524 p.
2. Galskova N. D., Gez N. I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam* [Theory of teaching foreign languages]. Moscow: Academia, 2005. 334 p.

3. Grande B. M. *Kurs arabskoj grammatiki v sravnitel'no- istoricheskom osveshchenii* [Arabic grammar in comparative historical coverage]. Moscow, 2001. 592 p.
4. Tyureva L. S. *Aktual'nye problemy metodiki prepodavaniya arabskogo yazyka* [Actual problems of teaching methods of the Arabic]. Moscow, 2015, VKN. 77 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Зубаирова Лейла Махмудовна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра романо-германских и восточных языков и методики преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: lejla.zubairova@mail.ru

Принята в печать 12.02.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Leyla M. Zubairova, Ph. D. (Philology), assistant professor, the chair of Romano-Germanic and Oriental Languages and Teaching Methods, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: lejla.zubairova@mail.ru

Received 12.02.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-51-56

Компетентностный подход в современном школьном образовании

© 2024 Каримулаева Э. М., Аюбова Ш. И., Алиханова С. А.

Дагестанский государственный педагогический университет
им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: almara-2010@yandex.ru, shuana.a@mail.ru,
5021976@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. В статье рассматриваются актуальные вопросы модернизации современного образования, в частности, школьного образования. Особенностью школьного образования является внедрение в ее методику компетентностного подхода. Тот факт, что компетентностный подход в школах, хоть и частично, начал внедряться намного раньше, чем в вузах и колледжах, говорит о его важности и актуальности. **Методы.** Анализ, синтез, обобщение, наблюдение, выводы, педагогический опыт. **Результат.** Достижение первоочередных задач, а именно, формирование у школьников необходимых компетенций проявляется в особой организации образовательного процесса. Особое внимание нужно обратить на выбор содержания, форм, методов, методических приемов и средств обучения. **Вывод.** Анализ соответствующей психолого-педагогической и методической литературы свидетельствует о том, что компетентностный подход в образовании – формирование у обучающихся определенных необходимых компетенций. Школьные ФГОС 2-го и 3-го поколения содержат принципиально новые требования к результатам обучения. В данных документах появились термины: универсальные учебные действия, личностные, предметные и метапредметные умения, т. е. способность учащихся к самостоятельному усвоению новых знаний и умений. Важно понимать, что образование, построенное в соответствии с компетентностным подходом, имеет прикладную направленность. В частности, человек, освоивший определённую ступень образования, имеет необходимые компетенции и готов с их помощью решать соответствующие практические задачи.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, компетентность, компетенция, учащиеся, школьное образование, компетентностный подход, образовательные стандарты, модернизация образования.

Формат цитирования: Каримулаева Э. М., Аюбова Ш. И., Алиханова С. А. Компетентностный подход в современном школьном образовании // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 1. С. 51-56. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-51-56

Competence-based Approach in Modern School Education

© 2024 **Elmira M. Karimulayeva, Shuainat I. Ayubova, Sakinat A. Alikhanova**
Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: almara-2010@yandex.ru, shuana.a@mail.ru,
5021976@mail.ru

ABSTRACT. Aim. The article deals with topical issues of modernizing modern education, in particular, school education. A feature of school education is the introduction of a competence-based approach into its methodology. The fact that the competence approach in schools, albeit partially, began to be implemented much earlier than in universities and colleges indicates its importance and relevance. **Methods.** Analysis, synthesis, generalization, observation, conclusions, pedagogical experience. **Result.** The achievement of priority tasks, namely, the formation of necessary competencies among schoolchildren is manifested in the special organization of the educational process. Particular attention should be paid to the choice of content, forms, methods, methodological techniques and teaching tools. **Conclusion.** The analysis of the relevant psychological, pedagogical and methodological literature indicates that the competency approach in education is the formation of certain necessary competencies in students. School FGOS of the 2nd and 3rd generation contain fundamentally new requirements for learning outcomes. In these documents, the terms universal educational actions, personal, subject and meta-subject skills, i.e. the ability of students to independently acquire new knowledge and skills, appeared. It is important to understand that education, built in accordance with the competence approach, has an applied orientation. In particular, a person who has mastered a certain level of education has the necessary competencies and is ready to solve relevant practical tasks with their help.

Keywords: universal educational actions, competence, competence, students, school education, competence approach, educational standards, modernization of education.

For citation: Karimulayeva E. M. Ayubova Sh. I., Alikhanova S. A. Competence-based Approach in Modern School Education. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 1. Pp. 51-56. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-51-56 (in Russian)

Введение

Современный этап развития общества характеризуется бурным развитием производства, соответственно, что уровень образованности в современных условиях не определяется только объемом знаний и их энциклопедичностью. Наибольших успехов добились те государства, которые в качестве генерального направления выбрали путь информационно-интеллектуального развития. Система образования обязана решать задачи, стоящие перед обществом, и должна отвечать требованиям современности. Современное общество – общество XXI века, века развития высоких технологий и обилия информации в различных сферах и областях, в том числе и образовательной [5, с. 187].

Перед современной системой отечественной системы образования стоит задача ее модернизации на компетентностной основе. Интенсивный путь развития образования современность связывает с

компетентностным подходом. Эта тема очень актуальна на сегодняшний день. Компетентностный подход рассматривается как один из важных концептуальных принципов, определяющих современную методологию обновления содержания образования. Это новая политика в области модернизации призывает к оценке знаний и навыков учащихся к моменту окончания школы. Важно осознавать, что только академических часов недостаточно для того, чтобы подрастающее поколение сознавало свою готовность к жизни в современном мире. Перемены в социальной и экономической сферах, постоянные нововведения требуют от социума постоянной адаптации к новым проблемам. Особенности жизни в российском обществе требуют адаптации в новом демократическом обществе, с новыми правилами жизни [3, с. 85].

О компетенциях все чаще говорят, и в зарубежных, и в отечественных академических кругах. Отечественная педагогика и

психология дают глубокий анализ проблематики компетентного подхода в образовании. Подробный анализ компетентного подхода содержится в работах В. И. Байденко, Г. И. Ибрагимова, В. А. Кальнеи, А. М. Новикова, М. В. Пожарской, С. Е. Шишова и др. Что касается теоретических предпосылок разработки подхода, то они заложены в трудах российских психологов В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, В. Д. Шадрикова, П. М. Эрдниева и И. С. Якиманской.

По мнению С. Е. Шишова и В. Л. Кальнея, компетентность — это способность действовать на основе полученных знаний. В отличие от знаний, умений, навыков (ЗУН) компетентность предполагает опыт самостоятельной деятельности на основе универсальных знаний. Понятие компетентность включает в себя такие понятия, как «знание», «умение», «навык». Компетентность показывает не только результаты обучения, но и систему опыта творческой деятельности ценностных ориентаций учащихся. Компетентность — это способность применять полученные знания и умения на практике, в повседневной жизни для решения тех или иных практических и теоретических проблем. Представление о компетенции меняет мышление об оценке и квалификации. Важно не наличие у человека собственно определенных качеств, а возможность использования того, что есть.

Отечественный дидакт, педагог Л. В. Хуторской часто использует понятия «компетенция» и «компетентность» как синонимичные понятия. Компетенция — это совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определённом кругу предметов и процессов. Эти качества необходимы, чтобы полно и продуктивно действовать по отношению к ним. Л. В. Хуторской подчёркивает, что следует отличать понятия «компетенция» от «образовательная компетенция» [6, с. 32].

В отечественной педагогике и психологии глубокий анализ проблематики компетентного подхода в профессиональном образовании содержится в работах В. И. Байденко, Г. И. Ибрагимова, В. А. Кальнеи, А. М. Новикова, М. В. Пожарской, С. Е. Шишова и др. Что касается теоретических предпосылок его разработки, то они заложены в трудах россий-

ских психологов В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, В. Д. Шадрикова, П. М. Эрдниева и И. С. Якиманской.

Ориентация на освоение умений, способов деятельности и, более того, обобщённых способов деятельности была ведущей в работах отечественных педагогов, таких как И. Я. Лернер, В. В. Краевский, М. Н. Скаткин, П. Г. Щедровицкий и т. д.

Авторы А. А. Вербицкий и О. Б. Ермакова рассматривают компетентностный подход «как один из главных путей повышения качества школьного образования, который уверенно занимает позицию ключевой методологии его модернизации».

Целью исследования являлось рассмотреть роль и место компетентного подхода в системе школьного образования. Роль компетентного подхода в деле формирования у учащихся определенных компетенций является целью и результатом обучения.

Методы: анализ, синтез, обобщение, наблюдение, выводы, педагогический опыт.

Результаты и обсуждение

В настоящее время наблюдается процесс основательной модернизации школьного образования, так как в последнее десятилетие школьное образование претерпело массу изменений и реформ. Именно в этом и состоит причина того, что новое поколение невозможно обучать традиционно, «по-старому», созрела необходимость в новом способе образования и для этого необходима полная и всецелая модернизация системы школьного образования. Процесс модернизации предполагает переосмысление оценки результатов образования и основных понятий. Например, такие понятия, как «образованность» и «подготовленность» трансформируются в понятия «компетентность» и «компетенция».

Компетентностный подход не является новой тенденцией или явлением для российского образования. В этом направлении были созданы соответствующие образовательные технологии и учебные материалы (программы, пособия, стандарты) и т. д. С одной стороны, данный подход не является новым в отечественном образовании, а с другой стороны термин «компетентностный подход» как отдельная понятийная категория используется относительно недавно.

Компетентностный подход в российской педагогической науке представлен в различных толкованиях. Отечественные ученые посвятили этому ряд научных трудов и исследований. В нашей статье мы уже подробно проанализировали различные толкования данного подхода и основных терминов, сделанных различными отечественными учеными.

Компетентность – это овладение, обладание человеком соответствующей компетенцией. Оно включает личностное отношение человека к предмету деятельности. Педагог выделяет отдельно образовательную компетенцию, определяя её как совокупность взаимосвязанных смысловых ориентации, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика. Группы образовательных компетенций необходимы, чтобы осуществлять личностно и социально значимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной действительности [1, с. 111].

Компетентность определяется как характеристика личности, позволяющая ей решать и выносить суждения в определенной области. Основой ее выступают знания, осведомленность, опыт социально-профессиональной деятельности человека. Компетентность – это качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков.

Недавние перемены в социальном, политическом и экономическом развитии привели многие страны к необходимости изучения результатов правового образования подростков, анализа подходов к вопросам гражданства и гражданского образования и в особенности вклада школ в формирование компетентности гражданина [4, с. 4].

Одним из основополагающих положений компетентностного подхода является необходимость включения его в систему образования, обусловленная происходящей в последнее десятилетие сменой образовательной парадигмы: знаниевой – на деятельностьную или традиционной – на компетентностную. Переоценка приоритетных целей образования состоит в том, что его результаты признаются значимыми не только как показатель успешности учебного процесса, но и как инструмент успешной деятельности за пределами системы образования.

К настоящему времени в научном сообществе сложилось достаточно обоснованное понимание сущности понятий «компетенция», «компетентность», «компетентностный подход». Как очевидно, компетентностный подход не отрицает основополагающей роли знаний в подготовке специалистов, акцентируя внимание на формировании способностей и их продуктивное использование.

В материалах модернизации образования компетентностный подход провозглашается как одно из самых важных концептуальных положений обновления содержания образования. Профессиональная компетентность – это такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников [2, с. 31].

Теоретические изыскания по проблеме компетенций и компетентностей специалистов, по крайней мере, в нашей стране, еще не завершены. В целом, знакомство с позициями разных авторов позволяет сделать следующие выводы: в современной педагогической теории понятие «компетенция» и «компетентность» официально не разделены.

Отечественные исследователи чаще используют термин «компетенция» для определения границ области действия специалиста, а «компетентность» – для оценки качества его деятельности. Понятие «компетентность» многоаспектно и сложно по структуре. В отношениях «человек – человек» от специалистов требуются разные наборы компетентностей.

Как замечают авторы некоторых научных трудов в области образования, в школах частично внедрять компетентностный подход стали даже раньше, чем в колледжах и вузах. Примером являются появившиеся в конце 90-х гг. профильные классы – они не что иное, как индивидуализация обучения старшеклассников и их профориентация.

Компетентностный подход закреплён на законодательном уровне. Школьные ФГОС второго поколения уже содержали требования к результатам обучения, так называемые личностные, предметные и метапредметные. Это означает, что именно в школе детей должны научить навыкам

письменной и устной коммуникации, групповой работы, учебно-исследовательской, проектной деятельности и т. д.

Все активнее используются понятия индивидуального образовательного маршрута, а также универсальных учебных действий (УУД) – компетенций, которые называют «умением учиться».

Новые ФГОС третьего поколения, которые активно внедряются, обобщают результаты обучения, а также учитывают большую вариативность образовательных программ.

Несмотря на все усилия по внедрению новых стандартов и компетентного подхода, в частности, нельзя не отметить, что традиционный «знаниевый» подход в школе по-прежнему доминирует над практико-ориентированным, и до сих пор нет инструментов, которые бы позволили объективно оценивать личностные результаты обучения и софт-скиллы.

В России этот подход появился не так давно. Дело в том, что в традиционной для нашей страны образовательной парадигме цели и планируемые результаты обучения формулировались в виде знаний, умений и навыков. Именно они упоминаются в трудах классиков педагогики и психологии, как сбалансированная система, в которой знания становятся базой для развития умений, а они в свою очередь, в ходе практики превращаются в стабильные навыки [5, с. 185].

Например, научный сотрудник Института управления образованием РАО

М. Амеликина в статье «Компетентностный подход: новый виток развития отечественного образования» отмечала, что педагоги и методисты на протяжении десятилетий уделяли основное внимание именно передаче знаний, а не их применению на практике. Подразумевалось, что необходимые умения и навыки каким-то образом сформируются сами по себе в процессе овладения знаниями.

Заключение

И все же мы можем утверждать тот факт, что компетентностный подход в школьном образовании строится вокруг формирования у учащегося определённых компетенций. Это становится основной целью и результатом обучения. Проявляется этот подход и в особой организации образовательного процесса, и в выборе содержания, форм, методов и средств обучения. Одновременно, мы можем утверждать, что компетентностный подход предполагает возможность улучшения качества развития всей системы школьного образования.

Таким образом, компетентностный подход является своего рода направленностью на цели образования. На наш взгляд, компетентностный подход позволяет сосредоточить внимание на результате школьного образования, а в качестве результата рассматривается не объем усвоенной учащимися информации, а их способность действовать в разнообразных трудно решаемых ситуациях.

Литература

1. Епифанов М. В. Роль компетентного подхода в системе школьного образования // Молодой учёный, 2010. Том II. № 12 (23). С. 110-112.
2. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход в образовании // Образование и наука, 2005. № 3. С. 27-35.
3. Каримулаева Э. М. Профессиональная компетентность как основа педагогической деятельности будущих учителей права // Педагогика и психология в современном мире. Проблемы и инновации. М., 2021. С. 83-87.

4. Каримулаева Э. М. Профессиональная компетентность как основа педагогической деятельности // Новый взгляд. Махачкала, 2022. С. 3-4.
5. Сальникова О. А. Компетентностный подход к обучению в современной школе // Проблемы современного образования, 2013. № 1. С. 182-187.
6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование, 2003. № 2.

References

1. Epifanov M. V. *Rol' kompetentnostnogo statusa v sisteme shkol'nogo obrazovaniya* [The role of the competence approach in the school education system]. Young scientist. 2010. Vol. II. No. 12 (23). Pp. 110-112. (in Russian)

2. Zeer E. F. *Kompetentnostnyy podkhod v obrazovanii* [Competence approach in education]. Education and science. 2005. No. 3. Pp. 27-35. (in Russian)

3. Karimulaeva E. M. *Professional'naya kompetentnost' kak osnova pedagogicheskoy deyatel'nosti budushchikh uchiteley prava* [Professional competence as the basis of pedagogical activity of future teachers of law]. Pedagogy and psychology in the modern world. Problems and innovations. Moscow, 2021. Pp. 83-87. (in Russian)

4. Karimulaeva E. M. *Professional'naya kompetentnost' kak osnova pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Professional competence as the basis of pedagogical activity]. New view. Makhachkala, 2022. Pp. 3-4. (in Russian)

5. Salnikova O. A. *Kompetentnostnyy podkhod k obucheniyu v sovremennoy shkole* [Competence – based approach to learning in a modern school]. Problems of modern education. 2013. No. 1. Pp. 182-187. (in Russian)

6. Khutorskoy A. V. *Klyuchevyye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmy* [Key competencies as a component of a personality-oriented paradigm]. National education. 2003. No. 2. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Каримулаева Эльмира Магомедовна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра правовых дисциплин и методики преподавания, Дагестанский государственный педагогический университета им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: almara-2010@yandex.ru

Аюбова Шуайнат Ибрапиловна, кандидат исторических наук, доцент, кафедра правовых дисциплин и методики преподавания, Дагестанский государственный педагогический университета им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: shuana.a@mail.ru

Алиханова Сайкинат Арсланалиевна, кандидат политических наук, доцент, кафедра социогуманитарных дисциплин, Дагестанский государственный педагогический университета им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: 5021976@mail.ru

Принята в печать 16.02.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Elmira M. Karimulayeva, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Legal Disciplines and Teaching Methods, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: almara-2010@yandex.ru

Shuainat I. Ayubova, Ph. D. (History), assistant professor, the chair of Legal Disciplines and Teaching Methods, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: shuana.a@mail.ru

Sakinat A. Alikhanova, Ph. D. (Political), assistant professor, the chair of Social and Humanitarian Disciplines, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: 5021976@mail.ru

Received 16.02.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-57-63

Технологические подходы к психолого-педагогическому обеспечению профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования

© 2024 Королькова В. А., Дохоян А. М.

Армавирский государственный педагогический университет,
Армавир, Россия; e-mail: degalceva_va@mail.ru, d.a.m@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. В статье проводится оценка и анализ технологических подходов к психолого-педагогическому обеспечению профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования. **Методы.** Обработка результатов проведенного исследования осуществлялась посредством теоретического анализа внутренней структуры и закономерностей исследуемых явлений, а также их взаимодействия и обусловленности. **Результаты.** Оценка и анализ результатов исследования позволили выделить ряд условий для реализации специальных психолого-педагогических технологий обеспечения профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования. **Вывод.** Технологические подходы к психолого-педагогическому обеспечению профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования, рассматриваемые в статье, представляют собой многомерную и динамичную структуру, опосредуемую происходящими в настоящее время преобразованиями в обществе и в образовании.

Ключевые слова: педагог специального и инклюзивного образования, профессиональный рост, психолого-педагогическое обеспечение, технологические подходы, интенсивные диалоговые технологии, педагогическое просвещение, консультирование, коррекция.

Формат цитирования: Королькова В. А., Дохоян А. М. Технологические подходы к психолого-педагогическому обеспечению профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 1. С. 57-63. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-57-63

Technological Approaches to Psychological and Pedagogical Support of Professional Growth for Special and Inclusive Education Teachers

© 2024 Valentina A. Korolkova, Anna M. Dokhoyan

Armavir State Pedagogical University,
Armavir, Russia; e-mail: degalceva_va@mail.ru, d.a.m@mail.ru

ABSTRACT. Aim. The article evaluates and analyzes technological approaches to psychological and pedagogical support for professional growth of teachers of special and inclusive education. **Methods.** Processing of the results of the study was carried out through a theoretical analysis of the internal structure and patterns of the phenomena under study, as well as their interaction and conditionality. **Results.** Evaluation and analysis of the research results made it possible to identify a number of conditions for the implementation of special psychological and pedagogical technologies to ensure the professional growth of special and inclusive education teachers. **Conclusion.** Technological approaches to psychological and pedagogical support for the

professional growth of teachers of special and inclusive education, discussed in the article, represent a multidimensional and dynamic structure, mediated by the ongoing transformations in society and in education.

Keywords: teacher of special and inclusive education, professional growth, psychological and pedagogical support, technological approaches, intensive dialogue technologies, pedagogical education, counseling, correction.

For citation: Korolkova V. A., Dokhoyan A. M. Technological Approaches to Psychological and Pedagogical Support of Professional Growth for Special and Inclusive Education Teachers. Dagestan State Pedagogical University Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 1. Pp. 57-63. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-57-63 (in Russian)

Введение

Разработанные на сегодняшний день законодательные акты, а также федеральные государственные образовательные стандарты, программы, нацеленные на включение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс, ставят перед педагогами новые задачи, что требует особой подготовки педагогических кадров к реализации инклюзивной формы образования. Однако существует ряд проблем по практической реализации инклюзивного образования, связанных с неготовностью всех субъектов этого сложного процесса к принятию прав и возможностей каждого его участника, что требует создания условий для подготовки педагогов новой формации, способных к построению совместного обучения и социального взаимодействия лиц разных категорий, толерантному отношению друг к другу и пр. [5].

Важнейшим условием профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования можно назвать педагогическое поддерживающее воздействие, которое позволяет получать им эмоциональное удовлетворение от процесса профессионального развития, придаёт уверенности в своих силах за счёт того, что процесс обучения насыщается позитивным опытом. Поэтому особым образом выстроенное психолого-педагогического обеспечение профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования является необходимым компонентом, обеспечивающим развитие личностного, интеллектуального и профессионально-творческого потенциала педагогического сообщества.

В контексте данной работы психолого-педагогическое обеспечение будет представлять собой особую форму взаимодействия педагогов в условиях инклюзивного пространства школы, способ помогающе-

развивающего контакта, необходимого обеим сторонам диалога для развития и перестройки личностно-профессиональных структур, а также создания социальной ситуации профессионального роста.

Материал и методы исследования

Анализ научной и методической литературы показал, что проблема психолого-педагогического обеспечения профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования в настоящее время имеет высокую степень актуальности в виду стремительно происходящих преобразований как общественного устройства в целом, так и системы образования в частности. В науке и практике сложилась определённая система научно-методических подходов к процессу и содержанию профессионального роста педагогов.

Методология исследования основывается на методе теоретического исследования. Для достижения цели исследования авторы статьи использовали аксиоматический метод, метод контент-анализа эмпирических данных и мысленное моделирование. Это позволило обосновать и аргументировать технологические подходы к психолого-педагогическому обеспечению профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования.

Результаты и обсуждение

Профессиональный рост педагогов специального и инклюзивного образования как целевой вектор образовательного процесса требует создания педагогического пространства, в котором был бы соблюден ряд условий для реализации специальных психолого-педагогических технологий.

Первое условие – целевое управление процессом профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования. Это означает, что все характеристики образовательного пространства должны быть выстроены в соответствии с

тем, чтобы в итоге гарантированно был получен результат, в точности соответствующий цели профессионального роста.

Применительно к разработке поддерживающего воздействия, конкретизированная и детализированная цель должна быть представлена в виде чёткой системы компетенций, которыми обязан обладать педагог специального и инклюзивного образования. Использование в образовательной практике формальных и неработоспособных моделей профессионала приводит к ситуации, когда все делается правильно, а в профессиональной сфере работают специалисты, не в полной мере отвечающие по уровню профессиональной компетентности, а также ожиданиям и запросам педагогической деятельности.

Как следствие, личностно-профессиональный рост педагогов опирается на осознание педагогом того, что он является наиболее заинтересованным участником процесса непрерывного профессионального развития. Только в этом случае каждый шаг приобретают подлинную личностно значимую действенность и результативность.

Второе условие – рефлексия всеми субъектами личностно-развивающей функции образования не только как важнейшей цели, но и как гарантии эффективности самого процесса. Педагог не может быть специалистом, если он не развит социально и профессионально. Невозможно научить человека, если он не считает себя ответственным за свою подготовку, проявляет незрелость личностных качеств, не умеет выстраивать конструктивное взаимодействие с иными участниками образовательного процесса. В связи с этим профессиональный рост педагогов должен рассматриваться не только как работа на профессиональное будущее, но и как обеспечение успеха каждого в своём профессиональном развитии. Поэтому профессиональный рост педагогов специального и инклюзивного образования должен быть не только его личной целью, но и условием успешности образовательного процесса школы в целом. Профессиональный рост будет эффективным, если не просто снабдит неким объёмом психологической и педагогической профессионально-значимой информации, но и содействует максимальной субъектной включенности педагогов в процесс профессионального роста.

Третье условие – построение процесса профессионального роста на основе современных интенсивных диалоговых психолого-педагогических технологий [4]. В условиях образовательного процесса школы можно обратиться к командным и групповым формам обучения, когда различные специалисты методических служб работают с педагогами по заданной теме (направлению) непосредственно в образовательной организации. Однако и здесь «поточная» работа, нацеленная на овладение педагогами необходимыми профессиональными компетенциями, должна быть организована с учётом их индивидуальных особенностей, педагогического опыта, специфики преподаваемого предмета, потребностей в обучении. Выбор содержательной и технологической составляющих опирается на потребности школы в совершенствовании отдельных сторон профессиональной подготовки педагогов, потребности сами педагогов в получении ими новых знаний и умений, необходимых для эффективной педагогической деятельности. Грамотно проработанное содержание подготовки педагогов учитывает специфику, в нашем случае, инклюзивной работы в школе, самого образовательного процесса в школе, личностных характеристик субъектов обучения. Очевидно, что профессиональный рост педагогов специального и инклюзивного образования предполагает формирование у них опыта интерактивного решения проблемных задач, увеличения скорости принятия нестандартных решений, повышение сензитивности к изменениям в образовательном процессе, расширение спектра поведенческих реакций в нетипичных ситуациях, развитие навыков оценки, рефлексии и прогноза в инклюзивной работе, трансформации новых знаний в практические действия, управления поведением в новых условиях.

В процессе организации профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования могут быть реализованы два варианта моделирования технологий обучения:

- 1) нацеливание внешних условий обучения на создание реальных условий обучения и воспитания, воспроизводство внешних обстоятельств, что даёт возможность не на теоретическом уровне, а на эмоционально-чувственном осознать реальность изучаемой проблемы построения

инклюзивной работы и ощутить себя объектом реального события;

2) нацеливание внутренних условий (эмоционального фона, переживаний, психического напряжения, когнитивной активизации, фрустрационных состояний и пр.) на построение такого психологического состояния, которое возникает при выполнении профессиональных действий в условиях инклюзивной практики.

Результативными в этом плане можно назвать тренинги, видеотренинги, программированное обучение, деловые и ролевые игры, дискуссии, учебно-практические конференции по обмену опытом, ролевые разборы конкретных ситуаций (инсценировок) и пр. Преимущество же данных методов – в максимальной индивидуализации обучения, содержательности изменений в личностном опыте слушателей [2]. Так, например, деловая игра позволяет не только формировать новые профессиональные умения, но и моделировать системы отношений между субъектами учебно-воспитательного процесса [8]. Ролевая игра в процессе обучения педагогов позволяет анализировать отдельные задачи при решении многоцелевых упражнений, где субъекты занимают различные ролевые позиции [1]. При моделировании технологий в процессе организации профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования может быть использован практически весь арсенал методов активного обучения, стимулирующие творческую активность, самостоятельный поиск знаний и приобретения практических умений [9]. Тренинг выстраивает опыт взаимодействия в имитационном пространстве, углубляя осознание индивидуального уровня подготовленности, фокусирует внимание на барьерах проявления эффективности своего поведения [6]. Значимым методом профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования можно также обозначить метод ситуативного морального выбора (моральных дилемм, моральных казусов) [7].

Основными элементами предлагаемых методов развития выступают диалогичность, обмен мнениями, суждениями, доказательствами; свобода высказывания любых мнений, суждений, оценок; искренность и правдивость в обсуждении всех вопросов, поиск морально зрелых ответов;

столкновение мнений участников, анализ конкурирующих мнений; связь с профессиональной практикой, конкретными событиями; групповая проработка типичных для профессиональной деятельности ситуаций; активизация самооценки моральности своего поведения [3].

Четвёртое условие – преимущество разных направлений организации деятельности образовательного учреждения по обеспечению профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования. К этим направлениям относятся:

1. Психолого-педагогическая диагностика по выявлению и уточнению потребностей педагогов в личностном и профессиональном развитии. Выявление потребностей позволяет понять, что нужно школе в целом, что – каждому педагогу. При выявлении потребностей в обучении необходимо:

- педагогу осознать, каким требованиям инклюзивного образования он соответствует, а где необходимо получить дополнительную подготовку; выяснить, какая форма подготовки может ему помочь в решении данной проблемы: курсы повышения квалификации, участие в научно-методической работе образовательной организации, посещение развивающих тренингов, применение дистанционных форматов обучения по приобретению отдельных компетенций и т. д.;

- методическому совету школы проанализировать выявленные запросы педагогов, обобщить тематику и направления профессионального развития, найти ресурсы и возможности для их решения в рамках образовательной организации (организация проведения открытых уроков, мастер-классов, взаимопосещения уроков, а также иных мероприятий, позволяющих передавать успешный опыт инклюзии);

- курирующим педагогам, административным работникам провести результаты посещенных уроков, мероприятий, а также работ, которые могут охарактеризовать педагога, сформулировать варианты решения выявленных проблем с точки зрения администрации;

- всем участникам в рамках совместного обсуждения результатов взаимодействия сформулировать предложения для каждого педагога, которые могут помочь в решении его профессиональных проблем и

преодолении барьеров, а также составлении индивидуальной траектории профессионального развития.

Выявление потребностей позволит более конкретно и точно определить цели развивающей работы с педагогами, где будут отображены конкретные знания и практические навыки, в освоении которых они нуждаются [10].

2. Педагогическое просвещение и консультирование по привлечению значимой информации в области инклюзивного образования и воспитания, изучению и анализу новых нормативных правовых документов, обсуждению с педагогами в рамках мастер-классов, семинаров, конференций, совещаний и пр. целей и содержания планируемых мероприятиях по данной тематике. Данное направление включает в себя:

- организацию фокус-групп, в которые должны быть включены педагоги, готовые вести сопровождающую работу, принимать активное участие в разработке содержания, подборе форм сопровождения;
- использование активных форм методической работы в рамках помощи педагогам в профессиональном росте с учётом индивидуально-дифференцированного подхода к каждому;
- создание «методической копилки», касающейся эффективных способов реализации инклюзивного образования, обеспечение справочно-информационным материалом, электронно-методическим материалом, материально-техническими ресурсами.

3. Коррекционная работа, предполагающая воздействие на личностные характеристики и поведенческие паттерны учителей с пассивной стратегией в профессиональном развитии, низкими показателями активности в этом направлении, с целью их направления на необходимый уровень социальных отношений в инклюзивном образовательном пространстве; повышение степени включенности педагога в личностно значимые коллективные отношения для развития профессионально важных качеств и пр.

Все представленные выше технологии и методы обеспечения профессионального роста педагогов решают разные образовательные задачи, поэтому должны рационально использоваться в соответствии со

своими специфическими характеристиками.

Заключение

Психолого-педагогическое обеспечение профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования представляет собой особую форму взаимодействия педагогов в условиях педагогического пространства школы, способ помогающе-развивающего контакта, необходимого обеим сторонам диалога для развития и перестройки личностно-профессиональных структур, а также создания социальной ситуации развития.

Психолого-педагогическое обеспечение профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования должно выстраиваться при создании особых условий:

- целевое управление процессом профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования;
- рефлексия всеми субъектами личностно-развивающей функции образования не только как важнейшей цели, но и неременного условия эффективности самого процесса;
- построение процесса профессионального роста на основе современных интенсивных диалоговых психолого-педагогических технологий;
- обеспечение разных направлений в организации деятельности образовательного учреждения по обеспечению профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования.

Данные условия позволяют выстраивать педагогам индивидуализированные программы освоения новых сторон инклюзивной деятельности, составленных с учётом личностных особенностей и запросов каждого педагога, а также его профессиональной подготовленности.

Построение процесса профессионального развития педагогов специального и инклюзивного образования должно основываться только при комплексном применении диалоговых психолого-педагогических технологий, опираться на научно обоснованный подход к их применению в практике обучения данного контингента педагогов.

Литература

1. Ваганова О. И., Булаева М. Н., Шаглова О. Г. Методы и технологии образования в условиях практико-ориентированного обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 289-292.
2. Вершловский С. Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. 2003. № 8. С. 3-8.
3. Гульчевская В. Г. Педагогические технологии в квалификационной характеристике современного учителя: монография. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского обл. ИПК и ПРО, 2010. 94 с.
4. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1985. 167 с.
5. Карпунина О. И. Законодательное регулирование социальной и образовательной интеграции инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья // Социальная интеграция инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в современную жизнь общества: опыт, проблемы, перспективы. Материалы Международной научно-практической конференции. В 3 т. Т. 1. Самара: Изд-во Самарский институт управления, 2016. С. 229-239.

6. Лорсанова М. И. Современные формы сопровождения профессионально-педагогической деятельности в школе // Перспективы науки. 2016. № 9 (84). С. 64-68.
7. Молчанов С. Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ч. 1. Челябинск, 2003. С. 3-7.
8. Морева Н. А., Дмитриев Ю. А., Кротова Т. В. Методика использования деловых игр в работе с педагогами дошкольного образования // Наука и школа. 2015. № 4. С. 105-112.
9. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: [в 2 т.]. Москва: НИИ шк. технологий, 2006. В 2-х т. Т. 1. 816 с.
10. Учитель будущего: инновационный опыт и успешные педагогические практики: монография / Авво Б. В., Адонина Н. П., Аргеландер И. Г. и др. Пенза: МЦНС «Наука и просвещение», 2020. 260 с.

References

1. Vaganova O. I., Bulaeva M. N., Shagalova O. G. *Metody i tekhnologii obrazovaniya v usloviyakh praktiko-orientirovannogo obucheniya* [Methods and technologies of education in the conditions of practice-oriented learning]. Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. 2019. Vol. 8. No. 1 (26). Pp. 289-292. (in Russian)
2. Vershlovsky S. G. *Vzroslyj kak sub"ekt obrazovaniya* [Adult as a subject of education]. Pedagogy. 2003. No. 8. Pp. 3-8. (in Russian)
3. Gulchevskaya V. G. *Pedagogicheskie tekhnologii v kvalifikacionnoj kharakteristike sovremennogo uchitelya: monografiya* [Pedagogical technologies in the qualification characteristics of a modern teacher: monograph]. Rostov-on-Don: Publishing house of the Rostov region, IPC and PRO, 2010. 94 p. (in Russian)
4. Emelyanov Yu. N. *Aktivnoe social'no-psikhologicheskoe obuchenie* [Active social and psychological training]. Leningrad: Leningrad State University, 1985. 167 p. (in Russian)
5. Karpunina O. I. *Zakonodatel'noe regulirovanie social'noj i obrazovatel'noj integracii invalidov i lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Legislative regulation of social and educational integration of disabled people and persons with limited health capabilities]. Social integration of disabled people and persons with limited health capabilities into modern life of society: experi-

- ence, problems, prospects. Materials of the International Scientific and Practical Conference. In 3 volumes. Vol. 1. Samara: Samara Institute of Management, 2016. Pp. 229-239. (in Russian)
6. Lorsanova M. I. *Sovremennye formy soprovozhdeniya professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti v shkole* [Modern forms of support for professional pedagogical activities in school]. Perspectives of science. 2016. No. 9 (84). Pp. 64-68. (in Russian)
7. Molchanov S. G. *Professional'naya kompetentnost' v sisteme povysheniya kvalifikacii* [Professional competence in the system of advanced training]. Integration of methodological (scientific and methodological) work and systems of advanced training. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Part 1. Chelyabinsk, 2003. Pp. 3-7. (in Russian)
8. Moreva N. A., Dmitriev Yu. A., Krotova T. V. *Metodika ispol'zovaniya delovykh igr v rabote s pedagogami doshkol'nogo obrazovaniya* [Methodology for using business games in working with preschool teachers]. Science and school. 2015. No. 4. Pp. 105-112. (in Russian)
9. Selevko G. K. *Ehnciklopediya obrazovatel'nykh tekhnologij: [v 2 t.]* [Encyclopedia of educational technologies: [in 2 volumes]. Moscow: Research Institute of Schools. technologies, 2006. In 2 volumes. Vol. 1. 816 p. (in Russian)

10. *Uchitel' budushchego: innovacionnyj opyt i uspesnye pedagogicheskie praktiki: monografiya* [Teacher of the future: innovative experi-

ence and successful teaching practices: monograph]. Avvo B. V., Adonina N. P., Argelander I. G. et al. Penza: ICNS «Science and Education», 2020. 260 p. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Королькова Валентина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной, специальной педагогики психологии, Армавирский государственный педагогический университет, Армавир, Россия; e-mail: degalceva_va@mail.ru

Дохолян Анна Меликсовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной, специальной педагогики психологии, Армавирский государственный педагогический университет, Армавир, Россия; e-mail: d.a.m@mail.ru

Благодарности

Публикация статьи проводится при финансовой поддержке Кубанского научного фонда в рамках научного проекта «Разработка научно-методического обеспечения профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования посредством цифровых технологий» № ППН-21.1/23.

Принята в печать 31.01.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Valentina A. Korolkova, Ph. D. (Pedagogy), associate professor, the chair of Social, Special Pedagogy of Psychology, Armavir State Pedagogical University, Armavir, Russia; e-mail: degalceva_va@mail.ru

Anna M. Dokhoyan, Ph. D. (Psychology), associate professor, the chair of Social, Special Pedagogy of Psychology, Armavir State Pedagogical University, Armavir, Russia; e-mail: d.a.m@mail.ru

Acknowledgments

The article was prepared with the financial support of Kuban Science Foundation within the framework of the scientific project «Development of scientific and methodological support for the professional growth of teachers of special and inclusive education through digital technologies» No. PPN-21.1/23.

Received 31.01.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-64-69

Интегрированные занятия в вузах как средство оптимизации интеллектуальной деятельности и формирования функциональной грамотности

© 2024 Курамагомедова З. М.¹, Нурудинова Н. М.¹,
Адилханова З. Г.², Курбанова О. В.³

¹Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет,
Махачкалинский филиал,
Махачкала, Россия; e-mail: zuzuchekk@mail.ru, Dr.meli@mail.ru

²Дагестанский государственный университет,
Махачкала, Россия; e-mail: zilmira1958@mail.ru

³Дагестанский государственный технический университет,
Махачкала, Россия; e-mail: olgavlad1967@yandex.ru

РЕЗЮМЕ. Основной **целью** исследования является выявление эффективности интегрированного урока в современном образовательном процессе. В соответствии с поставленной целью авторами были использованы **методы** анализа и обобщения литературных источников, проведены экспериментальные занятия. **Результаты** проведенного исследования позволяют говорить о положительном воздействии на процесс образования интегрированных уроков, о целесообразности разработки курса семинаров для оптимизации учебного процесса, повышения мотивации учащихся. **Выводы.** Выявлены и описаны особенности интегрированных уроков. Представлен инструмент выявления поэтапной разработки семинарского курса. Обоснованы достижения интегрированных занятий.

Ключевые слова: интегрированное занятие, дистанционное обучение, ИКТ (информационно-компьютерная техника), синхронное и асинхронное образование, функциональная грамотность.

Формат цитирования: Курамагомедова З. М., Нурудинова Н. М., Адилханова З. Г., Курбанова О. В. Интегрированные занятия в вузах как средство оптимизации интеллектуальной деятельности и формирования функциональной грамотности // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 1. С. 64-69. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-64-69

Integrated Classes in Universities as a Means of Optimizing Intellectual Activity and the Formation of Functional Literacy

© 2024 Zuleikha M. Kuramagomedova¹, Naida M. Nurudinova¹,
Zilmira G. Adilkhanova², Olga V. Kurbanova³

¹ Moscow Automobile and Road State Technical University,
Makhachkala Branch,
Makhachkala, Russia; e-mail: zuzuchekk@mail.ru Dr.meli@mail.ru

² Dagestan State University,
Makhachkala, Russia; e-mail: zilmira1958@mail.ru

³ Dagestan State Technical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: olgavlad1967@yandex.ru

ABSTRACT. The main aim of the study is to identify the effectiveness of an integrated lesson in the modern educational process. In accordance with this aim, the authors used methods of analysis and generalization of literary sources, conducted experimental classes. The **results** of the conducted research allow us to speak about the positive impact of integrated lessons on the educational process, about the expediency of developing a course of seminars to optimize the educational process, increase the motivation of students. **Conclusions.** The features of integrated lessons are identified and described. A tool for identifying the step-by-step development of a seminar course is presented. The achievements of integrated classes are substantiated.

Keywords: integrated lesson, distance learning, ICT (information and computer technology), synchronous.

For citation: Kuramagomedova Z. M., Nurudinova N. M., Adilkhanova Z. G., Kurbanova O. V. Integrated Classes in Universities as a Means of Optimizing Intellectual Activity and the Formation of Functional Literacy. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 1. Pp. 64-69. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-64-69 (In Russian)

Введение

В данной статье рассматривается актуальная проблема улучшения качества обучения с помощью интегрированных занятий. Существующие изменения, связанные с цифровизацией и глобализацией современного мира, требуют кардинальных изменений, способных учесть вызовы времени, растущую потребность в качественном образовании, а также адаптации к скоростному режиму преобразований во всех сферах современной реальности.

Известно, что прежняя знаниево-просветительская парадигма предлагала знания, в основном, уже в готовом виде, однако специфика гуманитарных знаний такова, что не обходится без передачи собственного опыта, уникальности взгляда педагога на имеющиеся детали учебного материала, особенного профессионального мнения наиболее ценного во всех проявлениях дидактико-методологического аспекта, это в который раз подтверждает то правило, что преподаватель не может быть простым транслятором знаний содержания учебных и учебно-методических материалов дисциплины, а позиционируется как оригинальный интерпретатор знания, которое необходимо усвоить студентам.

Все гуманитарные дисциплины при условии глубокого и досконального изучения, а также гармоничного совмещения на смешанных занятиях, чередовании дистанционных, синхронных и асинхронных уроков предоставляют выпускникам высшей школы огромные возможности для самореализации и позволяют быстрее адаптироваться к сложностям современной жизни. Как показали статистические данные последних лет, синхронное и асин-

хронное образование имеют свои преимущества и невозможно одно предпочесть другому. Поэтому с учётом плюсов и минусов двух видов обучения пришли к выводу о смешанных гибридных формах занятий, что позволяет значительно улучшить образовательный процесс.

Целью данной статьи является обоснование актуальности реформирования высшей школы в связи с проблемами в образовании, проведения интегрированных семинаров в вузах для формирования культурообразующего и образовательного потенциала, развития когнитивных способностей, роста личности, а также решение ряда важных задач: «Многие студенты не хотят учиться в вузе, но их заставляют родители, в результате мы получаем совершенно не замотивированных обучающихся. Многочисленные исследования показывают, что существует связь между желанием ребенка поступать в вуз и социально-демографическими характеристиками его семьи. Чем богаче социальный ресурс семьи (в том числе выше образовательный статус родителей), тем больше вероятность того, что ребенок будет стремиться получать высшее образование» [3, с. 51].

Эта проблема требует решения путём формирования педагогических навыков в психологически комфортных условиях для обучающихся. «Студенты заочной формы обучения составляют значительный по численности контингент, по характеристикам базовой подготовки и мотивированности к учебе проигрывающий студентам-очникам. Данные опросов показывают, что ни престиж вуза, ни качество образования не являются для заочников существенными признаками при выборе вуза» [12, с. 90].

В свете происходящих событий, детерминирующих трансформацию высшей школы, особенно остро стоит проблематика улучшения преподавания гуманитарных дисциплин в вузах (русский, английский языки, правоведение, история), причём данная проблематика нуждается в исследованиях на основе выявления особенностей методологического свойства существующих традиционных методов в сочетании с инновационными методами преподавания.

Занятия интегрированного характера вызывают интерес, способствуют снятию перенапряжения, перегрузки и утомляемости за счёт переключения их на разнообразные виды деятельности.

«Основным образовательным ориентиром становится личность, ее собственно «человеческие» качества, целостность образования, основанная на изучении субъективных способов усвоения (освоения) культуры. Современная педагогическая практика все чаще сталкивается с проблемами отчужденности учеников от образования. Учащиеся оказываются за «бортом» учебного процесса и понимания роли образования и значения учения в своей жизни. С решением данных проблем, в большей степени, справляется именно гуманитарное образование» [6].

Учащихся в современном мире следует приобщать к перспективам деятельности, уметь правильно воспринимать требования педагога, правильно оценивать уровень своих притязаний, статус в группе, всю мотивационную сферу деятельности, без учёта которой продуктивное взаимодействие преподавателя со студентами вряд ли возможно.

Цели образования XXI века сформулированы Жаком Делором в его декларации: «Научиться познавать; научиться делать; научиться жить вместе; научиться жить» [5].

Социально-экономический и духовный регресс обусловил резкое падение уровня жизни подавляющего большинства российского населения. Резкое снижение трудовых доходов способствовало уходу из преподавательской среды многих талантливых кадров (10000) при низкой ориентации молодёжи на учёбу.

«У детей, которые проводят большую часть своего времени в интернете, постоянно перегружая мозг информацией, атро-

фируется мотивация к обучению, им становится неинтересно, они не могут удерживать внимание» [2].

Высшие учебные заведения уже давно нуждаются в коренных преобразованиях. Без надлежащей государственной поддержки невозможно реформирование основ высшей школы. Переход из одноступенчатого образования на двухступенчатое привёл вузы к поверхностному фрагментарному и мозаичному обучению дисциплинам.

Существует кадровый дефицит и необходимость в профессионалах самого различного профиля. Это связано прежде всего с несоответствием вузовских программ потребностям и вызовам современности, кроме того, кризисные тенденции, существующие сегодня, детерминированы отчасти низким качеством преподавания, в гораздо большей степени острой необходимостью в радикальных преобразованиях, которые могут не только учитывать существующие потребности времени, но позволят ещё и творчески решать возможные, даже прогнозировать их. Как правило, низкая мотивация молодёжи в получении образовательных услуг зависит от множества кризисных явлений в российском обществе, среди прочих причин следует упомянуть экономический кризис, с одной стороны – невостребованность выпускников на рынке труда, с другой – дефицит профессионально обученных кадров с высокой квалификацией, приток в вуз необученной невежественной молодёжи.

Несоответствие вузовских программ потребностям и вызовам современности приводят к тому, что духовный и интеллектуальный капитал студентов остаётся недореализованным в процессе учёбы. Кроме того, сложилась порочная практика, о которой писал и говорил ректор МГУ В. Садовничий: «Миллионы людей имеют дипломы, но не имеют образования» [5].

Несмотря на наличие множества разнородных и программно-методических документов, призванных обеспечить надлежащее качество преподавания гуманитарных дисциплин, в них не удалось обнаружить отправных точек. А главное, они лишены смысла при отсутствии мотивации к учёбе.

«Интегрированное занятие, как и любое другое, ставит перед собой образователь-

ные цели. Но с выделенными выше проблемами в образовании (нежелание учиться, перегруженность курсов, изменившиеся ценности, появление в образовании новой парадигмы, новые ФГОСы) необходимо стараться проводить занятия в абсолютно новом ключе, чтобы не получилось так, как писал советский педагог Ш. А. Амонашвили: «Урок предан не детям, а законам формальной дидактики, он – основная форма организации процесса обучения, а не основная форма организации жизни самих детей» [8].

Активизация «внутреннего монолога, заполнение системы положений, понятий, категорий, являющихся «азбукой», позволяет по-новому взглянуть на изученный предмет.

«Американский учёный А. Маслоу считает, что «мы должны учить их (учеников) быть творческими, по крайней мере, в смысле способности справляться с новизной, импровизировать. Это означает, что мы должны обучать и готовить инженеров не в старом стандартном смысле, а в новом – готовить «творческих» инженеров» [2].

«Введение в жизнь» – этот приём позволяет связать процесс познания с жизненной необходимостью, мотивирует на глубокое познание жизни, объясняет, почему потребность в хороших специалистах стало частью конституции.

Организация коллективных игр и мероприятий, позволяющие учащимся раскрыть себя с необычной стороны, творчески реализоваться, помогает сплочению коллектива, формированию базовых ценностей.

Учёт специфики группировки, в которую входит ученик, стремлений, установок, ценностных ориентаций откроет возможности для реализации скрытого потенциала.

«На наш взгляд, интегрированное занятие – это одна из тех форм активного обучения, которая недостаточно освоена на данный момент, но обладает большим потенциалом, поскольку позволяет формировать навыки, необходимые будущим специалистам в современном информационном обществе» [6]. Интегрированные курсы развивают компетентностные и когнитивные навыки.

«Интеграция предметов – одно из направлений активных поисков новых педагогических решений, способствующих улучшению обучения, развитию творческого потенциала преподавателя с целью более эффективного и разумного воздействия на учащихся [2, с. 150-154].

Интегрированные занятия при кажущейся необычности совмещения не только гуманитарных дисциплин, но и точных, уже проходят апробацию в России и демонстрируют положительные результаты: способствуют росту мотивации, улучшению учебного процесса, творческой самореализации учащихся, критическому мышлению.

Значимость интегрированных уроков как особой формы организации процесса обучения, отвечающей потребностям современного образования, стремящегося к формированию у учащихся системных знаний, целостного мировоззрения доказана экспериментально и способствует активизации конструктивистского (деятельностного) стиля преподавания. Учитывая неоспоримые достоинства интегрированных занятий, накопив солидный опыт интеграции именно тех дисциплин, которые взаимообусловлены и дополняют друг друга, а также продумав курс интегрированных занятий гуманитарных дисциплин: история, английский, русский, литература, правоведение необходимо сформировать этническую, гражданскую, этическую, эстетическую, коммуникативную, языковую компетенции на фоне исследовательских находок, открытий, в русле накапливаемого эмоционального и интеллектуального опыта занятий.

Результаты и их обсуждение

Результаты исследования свидетельствуют о целесообразности проведения интегрированных уроков. Новизна исследования в том, что обоснована необходимость создания семинарских курсов различной тематики с включением регионального компонента.

В результате исследования было отмечено повышение мотивации и рост когнитивных способностей студентов.

Заключение

Полученные результаты послужили поводом для создания цикла интегрированных семинарских занятий.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Основания педагогического сотрудничества. М.: Педагогика. 1989. С. 1.

2. Браже Т. Г. Интеграция предметов в современной школе // Литература в школе. 1996. № 5. С. 150-154.

3. Денисова-Шмидт Е. В., Леонтьева Э. О. Категория «необучаемых» студентов как социальный феномен университетов (на примере дальневосточных вузов) // Социологические исследования. 2015. № 9. С. 86-92.

4. Дьяченко Н. В. Интегрированное занятие как способ активизации познавательной деятельности в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 2 (февраль). С. 11-15. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/16023.htm> (дата обращения: 13.06. 2023).

5. Жак Делор. Образование: сокрытое сокровище (основные положения [https://ifap.ru/library/book201\(Learning: The Treasure Within\)](https://ifap.ru/library/book201(Learning: The Treasure Within))). Основные положения Долада. Международной комиссии по образованию для XXI века. Члены Комиссии. Председатель. 31 с.

6. Интегрированное занятие как способ активизации познавательной деятельности в вузе.

[Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/integrirovannoe-zanyau...> автор: Н. В. Дьяченко · 2016 г. (дата обращения: 13.06. 2023).

7. Константиновский Д. Л. Опустеют ли аудитории вузов? Попытка опровержения прогнозов / Россия реформирующихся. Ежегодник. 2004. отв. ред. Л. М. Дробижева. М.: Институт социологии РАН. 2004. С. 50-60.

8. Степанчук О. А. Гуманитарные знания в системе современного образования // Педагогика: традиции и инновации: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. 1. Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 24-27. [Электронный ресурс] / Режим доступа:

<https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1033/> (дата обращения: 25.01.2022).

9. Президент Союза ректоров, ректор МГУ им. М. В. Ломоносова В. Садовничий в интервью «Газете». 14.07.06.

10. Хагуров Т. А., Остапенко А. А. Реформа образования глазами учителей и преподавателей: опыт социологического исследования. Инст-т. РАН. Рос. акад. соц. наук. Краснодар. Парабеллум, 2013. 107 с.

References

1. Amonashvili Sh. A. *Osnovaniya pedagogicheskogo sotrudnichestva* [The foundations of pedagogical cooperation]. Moscow: Pedagogika. 1989. P. 1. (In Russian)

2. Brazhe T. G. *Integraciya predmetov v sovremennoj shkole* [Integration of subjects in a modern school]. Literature at school. 1996. No. 5. Pp. 150-154. (In Russian)

3. Denisova-Schmidt E. V., Leontieva E. O. *Kategoriya «neobuchaemykh» studentov kak social'nyj fenomen universitetov (na primere dal'nevostochnykh vuzov)* [The category of "uneducated" students as a social phenomenon of universities (on the example of Far Eastern universities)]. Sociological research. 2015. No. 9. Pp. 86-92 (In Russian)

4. Dyachenko N. V. *Integrirovannoe zanyatie kak sposob aktivizatsii poznavatel'noj deyatel'nosti v vuzе* [Integrated lesson as a way to activate cognitive activity in higher education]. Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2016. No. 2 (February). Pp. 11-15. [Electronic resource]. Mode of access: <http://e-koncept.ru/2016/16023.htm> (accessed: 13.06.2023)

5. Jacques Delors. *Obrazovanie: sokrytoe sokrovishche (osnovnye polozheniya [https://ifap.ru/library/book201\(Learning: The Treasure Within\)](https://ifap.ru/library/book201(Learning: The Treasure Within)))*. Osnovnye polozheniya Dolada.

Mezhdunarodnoj komissii po obrazovaniyu dlya XXI veka. Chleny Komissii. Predsedatel' [Education: the Hidden Treasure (basic provisions [https://ifap.ru/library/book201\(Learning: The Treasure Within\)](https://ifap.ru/library/book201(Learning: The Treasure Within))). The main provisions of the Dolad. The International Commission on Education for the 21st Century. Members of the Commission. Chairman]. 31 p. (In Russian)

6. *Integrirovannoe zanyatie kak sposob aktivizatsii poznavatel'noj deyatel'nosti v vuzе* [Integrated learning as a way to enhance cognitive activity at the university]. [Electronic resource]. Mode of access: <https://cyberleninka.ru/article/integrirovannoe-zanyau...> Author: N. V. Dyachenko. 2016 (accessed: 13.06.2023).

7. Konstantinovskiy D. L. *Opusteyut li auditorii vuzov? Popytka oproverzheniya prognozov* [Will the classrooms of universities be empty?]. An attempt to refute forecasts. Russia is reforming. Yearbook. 2004. Ed. by L. M. Drobizhev. Moscow. Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences. 2004. Pp. 50-60 (In Russian)

8. Stepanchuk O. A. *Gumanitarnye znaniya v sisteme sovremennogo obrazovaniya* [Humanitarian knowledge in the system of modern education]. Pedagogy: traditions and innovations: materials of the I International Scientific Conference (Chelyabinsk, October 2011). Vol. 1. Chelyabinsk: Two Komsomolets, 2011. Pp. 24-27. [Electronic

resource]. Mode of access: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1033/> (accessed: 01.25.2022).

9. *Prezident Soyuzov rektorov, rektor MGU im. M. V. Lomonosova V. Sadovnichij v interv'yu «GazetE»* [President of the Union of Rectors, Rector of Lomonosov Moscow State University Viktor Sadovnichiy in a "Gazeta" interview. 14.07.06. (In Russian)]

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Курамагомедова Зулейха Магомедовна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра экономики и управления, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет, Махачкалинский филиал, Махачкала, Россия; e-mail: zuzuchekk@mail.ru

Нурудинова Наида Магомедовна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра экономики и управления, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет, Махачкалинский филиал, Махачкала, Россия; e-mail: Dr.meli@mail.ru

Адилханова Зильмира Гаджиевна, старший преподаватель, кафедра русского языка как иностранного, Дагестанский государственный университет, Махачкала, Россия; e-mail: zilmira1958@mail.ru

Курбанова Ольга Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, Дагестанский государственный технический университет, Махачкала, Россия; e-mail: olgavlad1967@yandex.ru

Принята в печать 23.01.2024 г.

10. Khagurov T. A., Ostapenko A. A. *Reforma obrazovaniya glazami uchitelej i prepodavatelej: opyt sociologicheskogo issledovaniya* [Education reform through the eyes of teachers and teachers: the experience of sociological research]. Institute of Russian Academy of Sciences. Krasnodar, Parabellum, 2013. 107 p. (In Russian)

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Zuleikha M. Kuramagomedova, Ph. D. (Philology), assistant professor, the chair of Economics and Management, Moscow Automobile and Road State Technical University, Makhachkala Branch, Makhachkala, Russia; e-mail: zuzuchekk@mail.ru

Naida M. Nurudinova, Ph. D. (Philology), assistant professor, the chair of Economics and Management, Moscow Automobile and Road State Technical University, Makhachkala Branch, Makhachkala, Russia; e-mail: Dr.meli@mail.ru

Zilmira G. Adilkhanova, Senior Lecturer, the chair of the Russian as a Foreign Language, Dagestan State University, Makhachkala, Russia; e-mail: zilmira1958@mail.ru

Olga V. Kurbanova, Ph. D. (Philology), assistant professor, the chair of the Russian, Dagestan State Technical University, Makhachkala, Russia; e-mail: olgavlad1967@yandex.ru

Received 23.01.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378.147
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-70-75

Совершенствование процесса преподавания английского языка с использованием чат-ботов

© 2024 Магамдаров Р. Ш., Баранникова Т. Б., Исмаилова А. Ш.
Дагестанский государственный педагогический университет
им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: magamdarow@yandex.ru,
tatyanaabarannikova@mail.ru, ismaida@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Целью данной статьи является выделение перспективных практик использования искусственного интеллекта (ИИ) в образовательном процессе. **Методы.** В основе данного исследования лежит изучение представлений отечественных исследователей о специфике использования ИИ в образовательном процессе, описаны результаты экспериментальной работы по использованию ИИ в образовательном процессе. **Результаты.** В результате проведенной экспериментальной работы были установлены достоинства и недостатки использования систем ИИ (чат-бота) в ходе обучения английскому языку. **Выводы.** В результате проделанной работы можно констатировать, что внедрение практики использования обучающимися систем ИИ должно сопровождаться контролем со стороны педагога. В это же время, как было выявлено, использование систем ИИ в работе педагога, может существенно снизить нагрузку, и повысить продуктивность работы педагога.

Ключевые слова: чат-боты; искусственный интеллект; преподавание английского языка; эффективность использования ИИ.

Формат цитирования: Магамдаров Р. Ш., Баранникова Т. Б., Исмаилова А. Ш. Совершенствование процесса преподавания английского языка с использованием чат-ботов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 1. С. 70-75. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-70-75

Improving the Process of Teaching English Using Chatbots

© 2024 Rumik Sh. Magamdarov, Tatyana B. Barannikova, Aida Sh. Ismailova
R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: magamdarow@yandex.ru,
tatyanaabarannikova@mail.ru, ismaida@mail.ru

ABSTRACT. The aim of this article is to point out promising practices for using artificial intelligence (AI) in the educational process. **Methods.** This study is based on the study of the ideas of domestic researchers about the specifics of the use of AI in the educational process, the results of experimental work on the use of AI in the educational process are described. **Results.** As a result of the experimental work, the advantages and disadvantages of using AI systems (chatbot) in the course of teaching English were established. **Conclusions.** As a result of the work done, it can be stated that the introduction of the practice of using AI systems by students should be accompanied by the teacher's control. At the same time, as it was revealed, the use of AI systems in the work of a teacher can significantly reduce the workload and increase the productivity of teaching.

Keywords: chatbots; artificial intelligence; teaching English; effectiveness of using AI.

For citation: Magamdarov R. Sh., Barannikova T. B., Ismailova A. Sh. Improving the Process of Teaching English Using Chatbots. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 1. Pp. 70-75. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-70-75 (In Russian)

Введение

Современные информационные технологии предоставляют огромные возможности для решения разнообразных видов задач. При этом, очевидно, эффективность их использования зависит не столько от самого технического состояния информационного продукта, но и от того, как выстраивается практика использования данного продукта. Особый интерес в этой связи представляют системы искусственного интеллекта, имеющие огромный потенциал для организации образовательного процесса. Между тем, пока отсутствует законодательное регулирование практики использования систем искусственного интеллекта в образовательном процессе, существует возможность для тестирования возможностей систем искусственного интеллекта. И в этой связи, мы не можем не отметить огромный потенциал такого вида систем искусственного интеллекта как чат-боты, которые позволяют выстраивать коммуникацию ИИ и обучающихся.

Особый потенциал передовой технологии, прежде всего, связан с использованием системы ИИ Chat-GPT, которая позволяет обеспечивать коммуникацию между искусственным интеллектом и пользователем. С одной стороны, следует отметить, что система по своей лексике и грамматике, особенностям использования языка является достаточно точной, и совершает минимально возможное количество ошибок, а с другой стороны, особенностью Chat-GPT, как, впрочем, и иных чат-ботов систем ИИ, является использование обывденного языка, с минимальным словарным запасом и зачастую с минимальным использованием профессиональных категорий. При этом, ни одна из систем ИИ не может заменить ни человека, ни преподавателя в процессе коммуникации, учитывая, что существуют и проблемы, связанные с ограниченностью семантического поля, и ошибки в фактологии. А потому, использование систем ИИ в образовании должно подразумевать проверку и фактов, и контроль получаемой информации, что существенно ограничивает потенциал использования системы ИИ в образовательном процессе.

Целью данной статьи является выделение перспективных практик использования искусственного интеллекта (ИИ) в образовательном процессе. Методы: в основе данного исследования лежит изучение представлений отечественных исследователей о специфике использования ИИ в образовательном процессе, описаны результаты экспериментальной работы по использованию ИИ в образовательном процессе.

Степень разработанности проблематики

В текущих условиях проблематика использования искусственного интеллекта при работе с обучающимися раскрыта явно недостаточно ввиду того, что практика их использования в процессе обучения только развивается, даже не смотря на высокий уровень внимания к особенностям использованию информационных технологий в образовательном процессе в целом (прежде всего в рамках конструирования информационно-образовательной среды [4], и использование в образовательном процессе информационных продуктов [5]. И как мы видим, вспомогательный потенциал искусственного интеллекта отмечали уже более трех лет назад. Так, Е. А. Слепко отмечал возможности автоматизации анализа образовательного процесса с использованием ИИ, и наличие возможностей адаптации систем ИИ к процессу обучения иностранным языкам [6; с. 169]. Аналогичный, позитивный эффект от использования ИИ отмечали в своем исследовании и Ж. Ш. Шефиева, Т. Е. Исаева, которые указывали, что в условиях внедрения ИИ будет трансформироваться роль педагога, будут созданы условия для персонализации образовательного процесса [8; с. 86].

При этом, мы не можем не отметить, что в разных государствах, вопрос использования чат-ботов в процессе обучения регулируется по-разному, ввиду неоднозначности эффекта от использования чат-ботов. Так, например, учебные заведения в США постепенно внедряют технологию, сообразуясь с задачами конкретных этапов образовательного процесса. Именно поэтому, чат-боты не используются для написания контрольных и тестовых ра-

боты, в то время как практика использования чат-ботов ИИ постепенно внедряется в решение повседневных образовательных задач. В Италии, в свою очередь полностью запрещено использование любых систем ИИ в образовательном процессе. Подобная тенденция дифференциации подхода к использованию ИИ отмечалась уже достаточно давно [3]. И при решении вопроса использования систем ИИ в отечественных условиях, мы считаем, необходимо учитывать актуальный педагогический опыт, и самое главное, результативность использования систем ИИ [2]. А потому, далее, дополняя результаты исследований отечественных авторов, мы можем описать опыт экспериментального использования ИИ в образовательном процессе.

Результаты исследования

В текущих условиях использование систем искусственного интеллекта рассматривается как один из элементов вспомогательного административно-управленческого характера [7]. Однако, в случае с точечным использованием в обучение иностранным языкам, использование чат-ботов систем искусственного интеллекта имеет огромный потенциал [1]. В рамках данного исследования мы можем описать результаты использования в ходе образовательного процесса системы ИИ Chat-

GPT как одной из наиболее продвинутых систем искусственного интеллекта. Исследование проводилось среди обучающихся на социо-гуманитарных направлениях подготовки, среди студентов 1 первого курса по курсу «Английский язык». Всего в исследование приняло участие 40 студентов бакалавриата. Обучающиеся были разделены на две группы:

Первая подгруппа – обучающиеся по традиционной программе обучения, в работе с которыми не использовался Chat-GPT;

Вторая подгруппа – обучающиеся, при работе с которыми использовались возможности чат-бота Chat-GPT.

Всего было проведено 3 занятия, в рамках которых было выделено два направления использования системы ИИ – для работы преподавателя, и для работы обучающихся. На заключительном этапе экспериментальной работы было проведено тестирование, в рамках которого была исключена возможность использования ИИ. Представим результаты экспериментальной работы со второй подгруппой в рамках таблицы 1 «Результативность использования систем ИИ в образовательном процессе» далее.

Таблица 1

Результативность использования систем ИИ в образовательном процессе

Технология использования ИИ студентами	Эффект	Технология использования ИИ педагогом	Эффект
Занятие 1. Расширение словарного запаса			
Использование ИИ в качестве системы исправления ошибок и подбора синонимов	Негативный: ошибки выбора, на основе предложенного многообразия категорий, игнорирование профессиональных категорий и др.	Использование ИИ в качестве справочника	Негативный: низкая эффективность подбора синонимов, ограниченный словарный запас, ошибки и неточности, неточность выбора синонимов и выбора категорий для профессиональных категорий
	Позитивный: повышение уровня словарного запаса, повышение результативности выполнения заданий		Позитивный: скорость обработки запроса, скорость набора текста.
Занятие 2. Отработка навыков письменной коммуникации			
Использование ИИ в качестве собеседника для отработки навыков письменного диалога	Негативный: невозможность контроля процесса коммуникации в больших объемах, проблема ограниченного историей словарного запаса и упрощения категорий	Использование ИИ в качестве составителя упражнений	Негативный: сложности гибкой адаптации к словарному запасу обучающихся, опора на историю диалога, однотипность заданий

	Позитивный: доступность технологии, релевантность ответов ИИ вопросам обучающихся.		Позитивный: возможность гибкой адаптации в составление занятий, возможность снижения нагрузки на преподавателя и поиска нестандартных вариантов построения диалоговых заданий.
Задание 3. Написание творческих эссе на тему «Я и моя профессия»			
Использование ИИ в качестве системы персонального наставника	Негативный: использование ИИ в качестве основного источника перевода, игнорирование вспомогательной роли ИИ	Использование ИИ в качестве системы проверки заданий	Негативный: невозможность выставления оценки, с учетом прогресса обучающегося, неточности проверки сложных речевых конструкций.
	Позитивный: повышение креативности в выполнении заданий, поиск новых форм выражения в решение творческой задачи		Позитивный: снижение уровня нагрузки преподавателя, возможность более эффективного учета грамматических, лексических и пунктуационных ошибок (автоматизировано)

Охарактеризовав негативный и позитивный эффект от использования ИИ в процессе обучения, мы можем привести результаты образовательного процесса, опираясь на результаты проверки знаний, проведенного в форме тестирования с учетом тематики занятий и заданий, которые давались обучающимся.

По первой части заданий, составленных для проверки словарного запаса, среднее количество ответов на 10 тестовых вопросов в первой подгруппе составило 6,6 (по одному баллу за правильный ответ), в то время как среди студентов, использовавших в процессе обучения систему ИИ составило 7,2, при том, что балл представителей второй подгруппы был в большей степени снижен из-за ошибок употребления синонимов, не подходящих по контексту в предложениях (в сравнение с первой подгруппой). Т.е. использование чат-бота позволило повысить словарный запас, но точность использования выученных слов была относительно невысокой.

По второй части заданий, проверялась возможность и готовность обучающихся к участию в диалоге. И согласно полученным результатам, оценивая 10 письменных результатов, мы можем констатировать, что представители первой подгруппы правильно смогли выстроить письменный диалог в 5,9 случаях из десяти (без ошибок), в то время как без ошибок смогли построить диалог в среднем в 6,4 случаях, аналогично, без ошибок в написание. Между тем, проблема обучающихся с использованием системы ИИ, за-

ключалась в том, что они не могли строить сложные предложения, соотносить их с контекстом предложения, что как мы считаем вытекает из специфических особенностей работы ИИ.

Последняя часть задания подразумевала написание обучающимися небольшого эссе, не более чем на 2 страницы рукописного текста. И как мы можем констатировать, обучающиеся, использовавшие в образовательном процессе получили по итогу оценки в среднем 5,3 баллов из 10 возможных, в то время как обучающиеся с традиционной методикой обучения получили 5,9 баллов, что указывает на то обстоятельство, что существующие возможности ИИ не позволяют формировать у обучающихся системные навыки использования английского языка

Выводы

Отталкиваясь от полученных результатов, мы можем констатировать, что в текущих условиях системы ИИ, даже наиболее продвинутое как Chat-GPT являются не столько фактором повышения результативности образовательного процесса при обучении английскому языку, сколько инструментом снижения нагрузки как на обучающихся, так и на обучающихся. Фактически, бесконтрольное использование обучающимися систем ИИ не ведет к повышению результативности образовательного процесса, но позволяет компенсировать проблемы формирования словарного запаса, решить проблемы письменной коммуникации благодаря диалогу между человеком и ИИ на английском языке. Однако

говорить об устойчивых знаниях, имеющих системный характер, мы считаем, нельзя, учитывая, что в случае с традиционной формой обучения, обучающиеся более эффективно справлялись с заданием по написанию творческих эссе.

В подобных условиях мы можем констатировать, что использование систем ИИ представляет интерес для организации обучения английскому языку. Однако, как мы и отмечали в начале исследования, практики использования ИИ должны контролироваться со стороны педагога. Зачастую, технические возможности не позволяют использовать ИИ в ходе работы в сте-

нах вуза, однако, самостоятельное использование ИИ обучающихся позволяет повысить освоения отдельных аспектов, определяющих знание английского языка (как формирование словарного запаса и навыков письменной коммуникации). При этом значительные перспективы для педагогов, как мы видим, открываются с точки зрения упрощения процесса разработки тестовых и контрольных заданий для обучающихся, проверки самостоятельных работ и решения иных задач, стоящих перед педагогом. Это позволяет нам говорить о важности использования ИИ как инструмента повышения эффективности работы педагога.

Литература

1. Исламов Р. С. Искусственный интеллект в информационно-коммуникационных технологиях и его влияние на обучение иностранному языку в высшей школе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13. № 12. С. 300-305.
2. Костюнина С. А. Роль искусственного интеллекта в изучении иностранных языков // Вестник науки. 2022. Т. 1. №2(47). С. 38-42.
3. Павлюк Е. С. Анализ зарубежного опыта влияния искусственного интеллекта на образовательный процесс в высшем учебном заведении // Современное педагогическое образование. 2020. № 2(47). Т. 1. С. 65-72.
4. Салманова Д. А., Алехин И. А., Чистякова Е. В., Яковлев И. В. Система проверки заимствований в самостоятельных творческих работах как условие обеспечения качества образовательного процесса // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2021. Т. 15. № 3. С. 94-100.

5. Салманова Д. А., Чупанов А. Х., Абдулатипова Э. А. Информационно-образовательная среда как условие подготовки магистрантов образования к проектно-эвристической деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 2 (35). С. 139-142.
6. Слепко Е. А. Возможности применения искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2019. Т. 2. С. 168-169.
7. Хабибуллин И. Р., Азовцева О. В., Гареев А. Д. Актуальность использования нейросетей в образовательных целях // Молодой ученый. 2023. № 13 (460). С. 176-178.
8. Шефриева Э. Ш., Исаева Т. Е. Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе высших учебных заведений (на примере обучения иностранным языкам) // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 10 (78). С. 84-89.

References

1. Islamov R. S. *Iskusstvennyj intellekt v informacionno-kommunikacionnyh tekhnologiyah i ego vliyanie na obuchenie inostrannomu yazyku v vysshej shkole* [Artificial intelligence in information and communication technologies and its impact on teaching a foreign language in higher education]. *Philological Sciences. Questions of theory and practice*. 2020. Vol. 13. No. 12. Pp. 300-305. (In Russian)
2. Kostyunina S. A. *Rol' iskusstvennogo intellekta v izuchenii inostrannyh yazykov* [The role of artificial intelligence in learning foreign languages]. *Bulletin of Science*. 2022. Vol. 1. No. 2(47). Pp. 38-42 (In Russian)

3. Pavlyuk E. S. *Analiz zarubezhnogo opyta vliyaniya iskusstvennogo intellekta na obrazovatel'nyj process v vysshem uchebnom zavedenii* [Analysis of foreign experience of the influence of artificial intelligence on the educational process in higher education]. *Modern pedagogical*. 2020. No. 2(47). Vol. 1. Pp. 65-72. (In Russian)
4. Salmanova D. A., Chupanov A. H., Abdulatipova E. A. *Informacionno-obrazovatel'naya sreda kak uslovie podgotovki magistrantov obrazovaniya k proektno-evristicheskoj deyatel'nosti* [The system of checking borrowings in independent creative works as a condition for ensuring the quality of the educational process]. *Dagestan*

State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2021. Vol. 10. No. 2(35). Pp. 139-142. (In Russian)

5. Salmanova D. A., Alekhin I. A., Chistyakova E. V., YAKovlev I. V. *Sistema proverki zaimstvovaniy v samostoyatel'nyh tvorcheskikh rabotah kak uslovie obespechenie kachestva obrazovatel'nogo processa* [Information and educational environment as a condition for the preparation of undergraduates of education for project-heuristic activity]. Baltic Humanitarian Journal. 2021. Vol. 15. No. 3. Pp. 94-100. (In Russian)

6. Slepko E. A. *Vozmozhnosti primeneniya iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannym yazykam* [The possibilities of using artificial intelli-

gence in teaching foreign languages]. Actual problems of aviation and cosmonautics. 2019. Vol. 2. Pp. 168-169. (In Russian)

7. Habibullin I. R., Azovceva O. V., Gareev A. D. *Aktual'nost' ispol'zovaniya nejrosetej v obrazovatel'nyh celyah* [The relevance of using neural networks for educational purposes]. Young Scientist. 2023. No. 13(460). Pp. 176-178. (In Russian)

8. Shefrieve E. SH., Isaeva T. E. *Ispol'zovanie iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'nom processe vysshih uchebnyh zavedenij (na primere obucheniya inostrannym yazykam)* [The use of artificial intelligence in the educational process of higher educational institutions (on the example of teaching foreign languages). Society: sociology, psychology, pedagogy. 2020. No. 10(78). Pp. 84-89. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Магамдаров Румик Шихкеримович, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английской филологии, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: magamdarow@yandex.ru.

Баранникова Татьяна Борисовна, доктор филологических наук, профессор, кафедра английской филологии, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: tatyanaabarannikova@mail.ru

Исмаилова Аида Шейховна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: ismaida@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Rumik Sh. Magamdarov, Ph. D. (Philology), assistant professor, the head of the of chair English Philology, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: magamdarow@yandex.ru

Tatyana B. Barannikova, Doctor of Philology, professor, the chair of English Philology, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: tatyanaabarannikova@mail.ru

Aida Sh. Ismailova, Ph. D. (Philology), assistant professor, the chair of English Philology, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: ismaida@mail.ru

Принята в печать 08.02.2024 г.

Received 08.02.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-76-79

Олимпиада как эффективная форма подготовки учителя физической культуры

© 2024 Магомедов О. М.

Дагестанский государственный педагогический университет
им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: farida_tisamaya@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель настоящего исследования – раскрыть влияние разработанной нами системы проведения олимпиад со студентами факультета физического воспитания на их профессионально-педагогическую подготовку к работе в сельской школе. **Методы.** Анализ, обобщение, наблюдение, анкетирование. **Результат.** Олимпиады и конкурсы – незаменимые формы общественного контроля за результатами учебно-воспитательной деятельности студентов. Они выявляют не только знания, но и познавательные интересы и студентов, а также стимулируют работу преподавателей по воспитанию этих интересов. **Вывод.** Использование олимпиад в сочетании с обычными традиционными мероприятиями учебной деятельности студентов позволяет моделировать ситуации, близкие к их трудовой деятельности в условиях сельской школы и повышать их активность в приобретении более глубоких знаний, умений и навыков в профессиональной подготовке.

Ключевые слова: олимпиада, конкурс, анкетирование, физическая культура, профессиональная подготовка, сельская школа.

Формат цитирования: Магомедов О. М. Олимпиада как эффективная форма подготовки учителя физической культуры // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 1. С. 76-79. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-76-79

Olympiad as an Effective Form of Physical Education Teacher Training

© 2024 Omaraskhab M. Magomedov

Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: farida_tisamaya@mail.ru

ABSTRACT. The aim of the present study is to reveal the influence of the developed system of holding competitions with students of the Physical Education Faculty on their professional and pedagogical preparation for work in a rural school. **Methods.** Analysis, generalisation, observation, questionnaire. **Result.** Olympiads and contests are indispensable forms of public control over the results of students' educational activity. They reveal not only knowledge, but also cognitive interests of students and stimulate the work of teachers to cultivate these interests. **Conclusion.** The use of Olympiads in combination with the usual traditional events of students' educational activity allows to model situations close to their work activity in rural school conditions and to increase their activity in acquiring deeper knowledge, skills and abilities in professional training.

Keywords: Olympiad, competition, questionnaire, physical education, professional training, rural school.

For citation: Magomedov O. M. Olympiad as an Effective Form of Physical Education Teacher Training. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 1. Pp. 76-79. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-76-79 (in Russian)

Введение

Подготовка квалифицированных учителей физической культуры для сельской школы – одна из важнейших задач факультетов физического воспитания педагогических институтов.

Несомненно, что в профессиограмме должны найти отражение требования к личным качествам, знаниям и умениям учителя-воспитателя, соответствующие требованиям современной школы и педагогической науки (В. А. Сластенич, 1971; М. И. Болдырев, 1982; Е. И. Антипина, 1989; В. Е. Андрианов, 1989 и др.), а также продуманная система подготовки студентов с учётом предстоящей работы в сельских школах (А. Д. Сазонов, А. М. Поварницин, 1989 и др.). Поэтому необходим поиск нетрадиционных педагогических подходов при формировании профессиональной готовности студентов работать в условиях сельской школы.

Цель настоящего исследования – раскрыть влияние разработанной нами системы проведения олимпиад со студентами факультета физического воспитания на их профессионально-педагогическую подготовку к работе в сельской школе. Методы: анализ, обобщение, наблюдение, анкетирование.

Задача настоящего исследования – раскрыть влияние разработанной нами системы проведения олимпиад со студентами факультета физического воспитания на их профессионально-педагогическую подготовку к работе в сельской школе. В нашем опыте ученикам олимпиад и конкурсов предлагались вопросы-задания, которые требовали содержательных ответов, насыщенных малоизвестными фактами, имеющими творческий, поисковый характер. Все вопросы-задания составлены с учётом ключевых направлений учебной, внеклассной и внешкольной работы по физической культуре с учащимися на селе. Это – вопросы-задания, отражающие партийно-государственные требования к развитию физической культуры и спорта в условиях сельской школы, новые подходы к развитию умений учащихся самостоятельно заниматься физической культурой, использование нестандартного оборудования и тренажеров на урочных и внеклассных занятиях по физической культуре. Кроме того, программа олимпиады включает вопросы-задания методического плана: умение анализировать педагогический процесс как одно из условий профессиональной подготовки учителя

физической культуры; подготовка конспекта и проведение урока с применением технических средств обучения: формирование умений, знаний и навыков проведения агитационно-массовых мероприятий и другие [1; 2].

Результаты и обсуждение

В программе олимпиады по предмету «Физическая культура» предусмотрены два вида испытаний теоретико-методическое и практическое (гимнастика, лёгкая атлетика, спортивные игры).

Соответственно, возникает вопрос – как выбрать ученика. На что больше обращать внимание – на умение выполнять гимнастические упражнения, на умение бегать легкоатлетические дистанции, на навыки ученика по спортивным играм. Или же на умственное развитие ученика, на его успехи в учёбе.

Исходя из многолетнего опыта предлагается делать основной упор на учебные успехи, на умение логически мыслить и самостоятельно делать выводы.

Возникает вопрос – почему именно на умственное развитие? Если ученик хорошо учится, и при желании ученика, то нетрудно на хорошем уровне научить его выполнять гимнастику, бегать средние дистанции и выполнять упражнение по спортивным играм. А ученика, который хорошо физически подготовлен, но плохо учится почти невозможно учителю физкультуры подтянуть в учёбе. Без хорошей теории на олимпиаде по физкультуре трудно бороться за призовые места, особенно на региональном и заключительных этапах.

Чтобы определить круг детей, которые могут показать хорошие результаты, начиная с младших классов проводятся олимпиады, т. е. начиная с 7 класса допускать учеников к школьному этапу.

Ученику ваш предмет должен быть интересен, иначе вся работа будет бесполезной. Это могут быть не самые сильные ученики, но интересующиеся определённой областью знаний.

На олимпиаде по физкультуре на региональном и заключительном этапе ученики 9, 10, 11 классов получают одинаковые задания по теории и по практике. И потому нет разделения при подготовке учащихся по классам. Все ученики занимаются вместе.

Основной упор при подготовке к теоретической части делается на занятия с учеб-

ником. Занятие проходит в форме традиционного урока. Проводится объяснение нового материала, ученики делают записи основных понятий и терминов. В конце занятия проводим закрепление нового материала.

Больше всего внимания обращаем на позитивный эмоциональный фон проведения занятия. Детям должно быть интересно. Для этого целесообразно разнообразить форму проведения занятия. Через каждые 15 минут проводим физкультминутки, физкультпаузы.

Использование информационно - коммуникационных технологий (ИКТ)

Использование ИКТ, интернета в процессе подготовки к олимпиадам происходит самым активным образом.

1.) Решение готовых тестов по физкультуре на занятиях в школе и самостоятельно дома.

2) Поиск правильного решения трудного задания или непонятного термина.

3) Просмотр правильного образцового выполнения различных упражнений.

4) Ученик должен быть активным болельщиком, смотреть телевизор.

Участие в дистанционных олимпиадах по физической культуре

Используйте при подготовке к Всероссийской олимпиаде школьников возможности дистанционных олимпиад по физической культуре. Это позволит ученикам проверить свои силы, увидеть слабые и сильные стороны при подготовке к основной Всероссийской олимпиаде, расширить их знания по предмету, так как при участии в дистанционных олимпиадах учащиеся пользуются дополнительными источниками информации.

Участие в соревнованиях

Для успешного выступления на олимпиаде считаем обязательным посещение учеником спортивной секции по какому-либо виду спорта и обязательное участие в соревнованиях. Олимпиада по физической культуре это тоже своего соревнования. Залогом успешного выступления на соревнованиях является опыт выступления на соревнованиях. Опыт выступления на соревнованиях помогает участнику олимпиады более легко ориентироваться в вопросах судейства, организации соревнований.

Программа олимпиады предусматривает три задания на каждом из трёх этапов. Каждый этап олимпиады проводится как состязание параллельных групп одного

курса студентов с целью повышения личной заинтересованности студентов применяли коллективно-индивидуальную форму состязания. Результаты по 10-балльной системе засчитывались отдельным студентам и всей бригаде.

Вводя самих студентов в состав оргкомитета и жюри конкурса, мы убеждались в том, что оценки, выставленные ими, были вполне объективными и способствовали активному усвоению теоретических знаний и овладению организаторскими, практическими навыками.

Победители награждаются грамотами, ценными подарками и экскурсионными путёвками.

Стремясь изучить мотивы участия студентов в олимпиадах и конкурсах, выявить их отношение к этой форме работы, мы проводим анкетирование (вопросы предполагали устранить общую оценку курсовых олимпиад и конкурсов, их положительное значение, сравнить их по содержанию и занимательности, высказать свои предположения) [5; 6].

Ответы показали единодушное одобрение олимпиад и конкурсов на факультете и большой интерес к ним. Студенты отмечали, что олимпиады и конкурсы повышают интерес к предстоящей работе по физической культуре в условиях сельской школы (67,9%), расширяют и укрепляют знания по теории и методике физического воспитания (70,2%) и практическим дисциплинам (48,5%), сплачивают коллектив (33,7%).

Вопрос о месте олимпиад в системе профессиональной подготовки студентов имеет ещё одну важную сторону, которая не привлекла к себе до сих пор должного внимания на факультете. Олимпиады и конкурсы – незаменимые формы общественного контроля за результатами учебно-воспитательной деятельности студентов. Они выявляют не только знания, но и познавательные интересы и студентов, а также стимулируют работу преподавателей по воспитанию этих интересов [3; 4].

Вывод

Анализ полученных результатов свидетельствует, что использование олимпиад в сочетании с обычными традиционными мероприятиями учебной деятельности студентов позволяет моделировать ситуации, близкие к их трудовой деятельности в условиях сельской школы и повышать их активность в приобретении более глубоких знаний, умений и навыков в профессиональной подготовке.

При этом нами выделялись следующие основные моменты:

– формирование волевой активности студентов, целеустремлённости, самостоятельности и психологической готовности к работе в сельской школе;

– более полное и точное отражение в сознании студентов задач и возможности развития физкультуры и спорта в сельской школе;

– формирование на этой основе активного стремления принять непосредственное участие в решении.

Литература

1. Матвеев А. П., Красников А. А., Лагутин А. Б. Методическое пособие «Физическая культура. Школьные олимпиады. IX-XI классы». М.: Дрофа, 2008 г.

2. Чесноков Н. Н. Профессиональное образование в области физической культуры и спорта: учебник для магистров высших учебных заведений, обучающихся по направлению «Физическая культура». Москва: Физическая культура, 2011. 396 с.

3. Чесноков Н. Н. Теоретико-методические задания на Всероссийской олимпиаде школьников по предмету «Физическая культура». Москва: Физ. культура, 2014. 138 с.

4. Чесноков Н. Н., Красников А. А. Тестирование уровня знаний по физической культуре: Учебно-методическое пособие. М.: СпортАкадемПресс, 2002. 85 с.

5. Настольная книга учителя физической культуры: подготовка школьников к олимпиадам (Всероссийским, региональным, городским, районным, школьным) / Автор-составитель П. А. Киселёв, С. Б. Киселёва. М.: Глобус, 2008. 319 с.

6. Подготовка к теоретико-методическому туру олимпиады школьников по предмету «Физическая культура»: учеб.-метод. пособие / Кемеровский государственный университет; сост. Р. С. Жуков, О. В. Печёрина, Д. В. Смышляев. Кемерово, 2011. 124 с.

References

1. Matveev A. P., Krasnikov A. A., Lagutin A. B. Methodical manual "Physical culture. School Olympiads. IX-XI classes". Moscow: Bustard, 2008 (in Russian)

2. Chesnokov N. N. Professional education in the field of physical culture and sports: a textbook for masters of higher educational institutions studying in the field of "Physical culture". Moscow: Physical Culture, 2011. 396 p. (in Russian)

3. Chesnokov N. N. Theoretical and methodological tasks at the All-Russian Olympiad of schoolchildren on the subject "Physical culture. Moscow: Phys. culture, 2014. 138 p. (in Russian)

4. Chesnokov N. N., Krasnikov A. A. Testing the level of knowledge in physical culture: An educational and methodical manual. Moscow: SportAkademPress, 2002. 85 p. (in Russian)

5. Physical education teacher's handbook: preparation schoolchildren for Olympiads (All-Russian, regional, city, district, school) / Author-compiler P. A. Kiselev, S. B. Kiseleva. M.: Globus, 2008. 319 p. (in Russian)

6. Preparation for the theoretical and methodological round of the Olympiad of schoolchildren on the subject of "Physical culture": studies. – the method. handbook / Kemerovo State University; comp. R. S. Zhukov, O. V. Pecherina, D. V. Smyshlyaev. Kemerovo, 2011. 124 p. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Магомедов Омарасхаб Магомедович, кандидат педагогических наук, профессор, кафедра спортивных дисциплин и единоборств, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: farida_tisamaya@mail.ru

Принята в печать 22.02.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Omaraskhab M. Magomedov, Ph. D. (Pedagogy), professor, the chair of Sports Disciplines and Martial Arts, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: farida_tisamaya@mail.ru

Received 22.02.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-80-84

Лингвокультурологический аспект в изучении языков и межкультурная коммуникация

© 2024 Нугаев М. А., Курамагомедова З. М., Нурудинова Н. М.
Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет,
Махачкалинский филиал, Махачкала, Россия; e-mail: ali1979@yandex.ru,
zuzuchekk@mail.ru Dr.meli@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Основной целью исследования является выявление ценности лингвокультурологического аспекта в ускоренном изучении языков и необходимости формирования межкультурной коммуникации. В соответствии с целью авторами были использованы **методы** анализа и обобщения литературных источников, а также поставлены задачи: объяснить, в чём сущность лингвокультурологического аспекта, преимущества межкультурной коммуникации, выявить особенности межъязыковых коммуникаций. **Результаты** проведенного исследования позволяют говорить о значительной пользе лингводидактики для ускоренного и эффективного освоения языка, о возможностях, возникающих в ходе формирования кросс-культурной компетенции. **Выводы.** Выявлены и описаны особенности и методики, улучшающие процесс обучения, представлен инструмент выявления сходств и различий в языках, пошаговая адаптация при изучении языка.

Ключевые слова: лингвокультурологический аспект, межкультурная компетенция, кросскультурная компетенция, лингводидактика, толерантность, культурная идентичность.

Формат цитирования: Нугаев М. А., Курамагомедова З. М., Нурудинова Н. М. Лингвокультурологический аспект в изучении языков и межкультурная коммуникация // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 1. С. 80-84. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-80-84

Linguoculturological Aspect in Language Learning and Intercultural Communication

© 2024 Magomedali A. Nugaev, Zuleikha M. Kuramagomedova,
Naida M. Nurudinova
Moscow Automobile and Road State Technical University,
Makhachkala Branch, Makhachkala, Russia;
e-mail: ali1979@yandex.ru, zuzuchekk@mail.ru, Dr.meli@mail.ru

ABSTRACT. The main aim of the study is to identify the value of the linguistic and cultural aspect in accelerated language learning and the need for the formation of intercultural communication. In accordance with the purpose, the authors used **methods** of analysis and generalization of literary sources. The tasks are also set: to explain the essence of the linguistic and cultural aspect, the advantages of intercultural communication, to identify the features of interlanguage communications. The **results** of the study allow us to talk about the significant benefits of linguodidactics for accelerated and effective language acquisition, about the opportunities that arise during the formation of cross-cultural competence. **Conclusions.** The features and methods that improve the learning process are identified and described, a tool for identifying similarities and differences in languages, step-by-step adaptation when learning a language is presented

Keywords: linguoculturological aspect, intercultural communication.

For citation: Nugaev M. A., Kuramagomedova Z. M., Nurudinova N. M. Linguoculturological Aspect in Language Learning and Intercultural Communication Resume. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 1. Pp. 80-84. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-80-84 (In Russian)

Введение

Вхождение России в международное пространство и расширение деловых контактов в связи с появлением новых сфер деятельности в процессе глобализации в корне изменило требования к специалистам, что предполагает знание нескольких языков и приобретение кросскультурной компетенции, поскольку на современном этапе умение общаться стало одной из значимых характеристик специалистов. Именно поэтому важен учёт лингвокультурологического аспекта в изучении языков, а формирование межкультурной компетенции стало необходимым для успешного ведения деловых переговоров, участия в профессиональных конференциях и семинарах, зарубежных стажировках.

Данная статья посвящена лингвокультурологическому аспекту языка, межкультурной коммуникации и роли языка в становлении культурной идентичности. Цель статьи – обосновать необходимость учёта лингвокультурологического аспекта в изучении языков и ценности обретения межкультурной компетенции.

Результаты и обсуждение

В 1997 году в Совете Европы на втором саммите рассматривались два ключевых вопроса: первый – это развитие единого демократического государства на территории Европы и второй – сохранение и поддержание европейского языкового и культурного наследия. Причиной постановки данных задач послужила необходимость адаптации к современной жизни, потребность России в интегрировании в мировое образование.

«В связи с повышением уровня культуры постепенно изменяется общественное восприятие терминологии, определенная часть которой по мере убыстрения процесса деспециализации перестает быть коммуникативным барьером. Определяющую роль посредника в этом процессе играют средства массовой информации, способствующие популяризации научных знаний, расширяющие научный кругозор носителей языка» [1].

Вхождение России в мировое деловое и туристическое пространство потребовало от специалистов повышения профессионального уровня, улучшения межкультурной коммуникации и обращения к лингводидактическим исследованиям, кроме того

стало необходимым обеспечение возможностей для будущих специалистов участвовать в диалоге культур, зарубежных конференциях, стажировках, профессиональных семинарах и конференциях, причём участие в диалоге культур практически невозможно при отсутствии кросскультурной компетенции в коммуникантах. В центре исследований учёных разных стран специфические особенности разных культур, сходства и отличия, которые одинаково важны для приобщения к нюансам различных культур, выстраивания компромиссных путей взаимопонимания и гармоничного сосуществования в деловых контактах.

Язык формирует человека, определяет его поведение, образ жизни, мировоззрение, менталитет, национальный характер, идеологию [2, с. 15]. В целях правильного восприятия непохожей идеологии необходимо воспринимать партнёров по общению внутри их политической и общественной среды и в контексте условий, взрастивших разные культуры, то есть возникает принципиальная необходимость в кросскультурной компетенции, которая позволит снять напряжение, избежать неприятных ситуаций, связанных с недопониманием намерений партнёров.

Отсюда пристальный и растущий интерес к проблемам языка, его влиянию на становление культурной идентичности, национальной самооценности. В процессе изучения языков развиваются познавательные (когнитивные способности), расширяется кругозор, обогащается личность, создаются возможности для духовного роста, а также формируются ценные навыки и умения для гармоничного и толерантного общения представителей различных культур, религий, национальностей.

«Язык всеми тончайшими нитями своих корней сросся с силой национального духа, и чем сильнее воздействие духа на язык, тем закономерней и богаче развитие последнего, – пишет Гумбольдт в своем последнем труде, – язык не просто внешнее средство общения людей, поддержания общественных связей, но заложен в самой природе человека и необходим для развития его духовных сил и формирования мировоззрения» [3, с. 45-48].

Вектор лингвокультурологических исследований направлен на изучение про-

цесса коммуникации. Западные специалисты (Г. Колье, М. Беннет, В. Гудикунст, Лж. Мартин, Р. Хаммер, М. Пейдж, М. Хупс, Я. Ким и мн. другие посвятили свои труды межкультурной коммуникации, подробно описали и проанализировали процесс общения. Один из выводов, сделанных в результате исследований, наглядно показывает, что самые ценные сведения и навыки в процессе взаимодействия можно получить только посредством прямых контактов. Я. Ким предлагает научному сообществу теорию адаптации, благодаря которой можно постичь пошаговую динамику адаптации заинтересованных в обучении языкам к другой культуре. В связи с этим предлагается ценная инструкция: «... например, при общении с иностранцем мы можем говорить медленнее, яснее и отчетливее, облегчая процесс общения для собеседника [4].

Изучая языки, следует помнить и о таких дисциплинах, как правоведение, социология, история, антропология, этика, поскольку в общении задействованы прежде всего хорошие манеры и знание традиций и законов чужой страны, чтобы не вызвать у них культурного шока, избежать коммуникативных провалов и прочих конфликтных моментов. «Словацко-русский юридический перевод является актом специальной межкультурной коммуникации», - так характеризует проблему юридической межкультурной коммуникации М. Хованец [5, с. 156].

Кроме того, исследования в межкультурной коммуникации проводились учеными правоведами, антропологами, историками, психологами и лингвистами, что придало изучаемому предмету интегративный характер. Живя во взаимозависимом мире, в условиях тесных и деловых контактов необходимо создать все условия для полноценного и продуктивного общения, исключив из него недопонимание и конфликты. Для того, чтобы общение было взаимно полноценным и комфортным, следует детально изучить нюансы специфики иностранной культуры, поскольку незначительные с точки зрения одной культуры факты могут вызвать серьезные обиды представителей изучаемой культуры. В этой связи очень важно не ущемить гражданские права, конституционно закреплённые, этнические черты контактирующих противоположных культур.

С целью профилактики конфликтных ситуаций необходимо знание этики. Понятийный аппарат лингводидактики расширяется и требует изучения. Контакт с иными языками и культурами способствует взаимопониманию между народами, так как позволяет понять «образ мысли и мироощущение» людей, говорящих на других языках: «Освоение иностранного языка можно было бы уподобить завоеванию новой позиции в прежнем видении взаимоотношения языков и культур мира... поскольку каждый язык содержит всю структуру понятий и весь способ представлений определенной части человечества» [6, с. 68-69].

Актуальность лингвострановедения, лингвокультурологических исследований обусловлена не только экономическими факторами, но и политическими, социальными, общественными явлениями. Плоды невежества тягостно сказываются на процессе взаимодействия и служат поводом для нежелательных инцидентов. Изучив опыт взаимного общения носителей разных, порой противоречащих друг другу культур, лингвисты, психологи и правоведа делятся накопленными в этом русле материалами и предлагают их для широкого пользования. Создаются научные сообщества, конференции, семинары и вебинары, различные проекты по урегулированию вопросов взаимного общения, изобилующие примерами типовых ситуаций.

Г. Трейгер и Э. Холл в своем научном труде «Культура и коммуникация. Модель анализа», написанном в 1954 году, определяли её (межъязыковую коммуникацию) как ту самую идеальную цель, к которой должен стремиться каждый человек в процессе адаптации к окружающему миру. В дальнейшем исследователи расширили объём задач и значительно продвинулись в теоретическом исследовании данного феномена, подробнее изучив и определив его специфические черты. Было установлено, что, когда коммуниканты: отправитель и получатель – представители разных культур, они лучше улавливают в ходе общения отличия. Не менее важно для изучения языка знакомство с художественными текстами.

«Проблема понимания художественных текстов как духовного наследия человечества, по словам Р. Х. Хайруллиной, сегодня становится весьма серьезной для духовно-

нравственного развития общества, так как именно язык выступает транслятором мировой и национальной культуры, с одной стороны, и этноконсолидирующим фактором, с другой. Следовательно, эта проблема выходит из разряда сутобо научных, гуманитарных, приобретая политическое государственное значение [6, с. 111].

Одним из путей решения проблемы понимания художественных текстов является расширение и углубление лингвокультурологического подхода, заодно это послужит ещё идеальной возможностью сохранить и транслировать многовековое богатство для современных и будущих поколений. Прекрасную возможность дают для успешного освоения новых языков фразеологизмы. Каждое общество по-своему оценивает окружающий мир, исходя из той шкалы ценностей, которая им близка. Одна национальная группа от другой отличается аксиологическими ценностями, комплексом определённых установок, ценностей, верований, норм и моделей поведения. Одной из спорных и сложных проблем ряда научных дисциплин: культурологии, философии, семиотики, лингвистики является проблема взаимозависимости языка и культуры. Суммируя существующие методики и анализируя данное явление ученые пришли к выводу, что язык – самая важная проблема культуры, поскольку в нём выражен дух и мировоззрение народа. Концепцию взаимозависимости языка и культуры выразили Гумбольдт, Кацнельсон, Маслова и многие другие.

«Язык есть механизм, открывший перед человеком область сознания. Культура с лингвокультурологической точки зрения интерпретируется, прежде всего, как хранилище безграничного опыта нации, накопленного множеством поколений. Культура включена в язык, так как вся она смоделирована в тексте. В этой теории язык трактуется как универсальная форма первичной концептуализации мира; составная часть культуры, наследуемая человеком от его предков; инструмент, посредством которого усваивают культуру; транслятор, выразитель и хранитель культурной информации и знаний о мире. Однако культура не может быть наследована генетически, и для передачи ее последующим поколениям необходим «проводник», в роли которого и выступает язык» [7, с. 59].

Вывод

В заключении данной статьи, с учётом вышеизложенного, сделаны выводы: язык требует лингвокультурологического подхода в изучении, связь языка и культуры – основная тому причина, данные лингводидактики значительно усовершенствовали процесс изучения языков. В современном мире накоплено множество методик, позволяющих успешно и продуктивно обучить языкам. Но есть необходимость в изучении прав и обязанностей граждан, вступающих в деловые и личные контакты в мультикультурном мире, это позволит партнёрам повысить уровень культурного общения, избежать конфликтных ситуаций.

Литература

1. Азимов П. А., Дешериев Ю. Д., Никольский Л. Б., Степанов Г. В., Швейцер А. Д. Современное общественное развитие, научно-техническая революция и язык. Научно-техническая революция и функционирование языков мира. М.: Наука, 1977. С. 11.
2. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Межкультурная коммуникация: учебник. М., 1997.
3. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества (1830-1835) // Избранные труды по языкознанию. М., 1984.
4. Кацнельсон С. Д. Содержание слова, значение и обозначение. М.-Л.: Наука, 2015. 111 с.
5. Хованец М. Названия стадий словацкого уголовного процесса в переводе на русский язык // Актуальные проблемы лингвистики, лингводидактики и переводоведения: Материалы Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 22 апреля 2021 года. Омск: Омский государственный технический университет, 2021. С. 152-157.
6. Хайруллина Р. Х. Лингвокультурологический анализ художественного текста. Уфа: Диалог, 2016. 117с.
7. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики. В кн.: Ф. Соссюр «Труды по языкознанию». М., 1977. С. 69.

References

1. Azimov P. A., Desheriev Yu. D., Niskolsky L. B., Stepanov G. V., Schweitzer A. D. *Sovremennoe obshchestvennoe razvitie, nauchno-tekhnicheskaya revolyuciya i yazyk. Nauchno-tekhnicheskaya revolyuciya i funkcionirovanie yazykov mira* [Modern social development, scientific and technical revolution and language. The scientific and technical revolution and the functioning of the languages of the world]. Moscow: Nauka, 1977. P. 11. (In Russian)
2. Grushevitskaya T. G., Popkov V. D., Sadokhin A. P. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya: uchebnik* [Intercultural communication: textbook]. Moscow, 1997. (In Russian)
3. Humboldt V. *O razlichii stroeniy chelovecheskikh yazykov i ego vliyani na dukhovnoe razvitie chelovechestva (1830-1835). Izbrannye trudy po yazykoznaniyu* [On the difference in the structure of human languages and its influence on the spiritual development of mankind (1830-1835). V. Humboldt]. Selected works on linguistics. Moscow, 1984. (In Russian)
4. Katsnelson S. D. *Soderzhanie slova, znachenie i oboznachenie* [The content of the word, meaning and designation]. Moscow-Leningrad: Nauka, 2015. 111 p. (In Russian)
5. Hovanec M. *Nazvaniya stadij slovackogo ugolovnogogo processa v perevode na russkij yazyk // Aktual'nye problemy lingvistiki, lingvodidaktiki i perevodovedeniya: Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Sankt-Peterburg, 22 aprelya 2021 goda. Omsk: Omskij gosudarstvennyj tekhnicheskij universitet, 2021. Pp. 152-157.* (In Russian)
6. Khairullina R. H. *Lingvokul'turologicheskij analiz khudozhestvennogo teksta* [Linguocul-turological analysis of a literary text]. Ufa: Dialog, 2016. 117 c. (In Russian)
7. Saussure F. *Kurs obshchej lingvistiki. V kn.: F. Sossyur «Trudy po yazykoznaniyu»* [General Linguistics course. In: F. Saussure Works on Linguistics]. Moscow, 1977. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Нугаев Магомед Али Абдулмажидович, кандидат исторических наук, доцент, кафедра экономики и управления, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет, Махачкалинский филиал, Махачкала, Россия; e-mail: ali1979@yandex.ru

Курамагомедова Зулейха Магомедовна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра экономики и управления, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет, Махачкалинский филиал, Махачкала, Россия; e-mail: zuzuchekk@mail.ru

Нурудинова Наида Магомедовна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра экономики и управления, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет, Махачкалинский филиал, Махачкала, Россия; e-mail: Dr.meli@mail.ru

Принята в печать 27.02.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Magomedali A. Nugaev, Ph.D. (History), assistant professor, the chair of Economics and Management, Moscow Automobile and Road State Technical University, Makhachkala Branch, Makhachkala, Russia; e-mail: ali1979@yandex.ru

Zuleikha M. Kuramagomedova, Ph.D. (Philology), assistant professor, the chair of Economics and Management, Moscow Automobile and Road State Technical University, Makhachkala Branch, Makhachkala, Russia; e-mail: zuzuchekk@mail.ru

Naida M. Nurudinova, Ph.D. (Philology), assistant professor, the chair of Economics and Management, Moscow Automobile and Road State Technical University, Makhachkala Branch, Makhachkala, Russia; e-mail: Dr.meli@mail.ru

Received 27.02.24.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378.146
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-85-92

Особенности студенческих курсовых работ, написанных с использованием искусственного интеллекта

©2024 Салманова Д. А.¹, Яковлев И. В.¹, Чистякова Е. В.¹,
Фомин А. А.², Курбанова О. В.³

¹ Дагестанский государственный педагогический университет
им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: djamila05@mail.ru, yak-ivan@yandex.ru,
blondinnet@mail.ru,

² Саратовский национальный исследовательский государственный
университет им. Н. Г. Чернышевского,
Саратов, Россия; email: Fominaa@sgu.ru,

³ Дагестанский государственный технический университет,
Махачкала, Россия; e-mail: olgavlad1967@yandex.ru

РЕЗЮМЕ. Цель данной статьи заключается в описании специфики курсовых работ, написанных с использованием искусственного интеллекта (ИИ). **Методы.** Главным является метод качественного анализа курсовых работ, с целью выявления ключевых достоинств и недостатков. Вместе с этим, для теоретического анализа использованы методы анализа публикаций отечественных авторов, посвященных проблемам использования ИИ в образовательном процессе. **Результаты.** В статье представлены основные выводы о наиболее типичных проблемах курсовых работ, выполненных с использованием искусственного интеллекта (ChatGPT). **Выводы.** Как мы можем заключить, в текущих условиях эффективные цифровые инструменты контроля и выявления текста, написанного с использованием ИИ отсутствуют. Однако изменение подхода к работе с курсовыми работами, повышение значения роли педагога, может позволить минимизировать риски заимствования результатов работы ИИ.

Ключевые слова: ИИ, ChatGPT, курсовые работы, проблемы ИИ, самостоятельные работы студентов.

Формат цитирования: Салманова Д. А., Яковлев И. В., Чистякова Е. В., Фомин А. А., Курбанова О. В. Особенности студенческих курсовых работ, написанных с использованием искусственного интеллекта // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 1. С. 85-92. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-85-92

Characteristics of Student Course Papers Written Using Artificial Intelligence

©2024 Dzamila A. Salmanova¹, Ivan V. Yakovlev¹, Elizaveta V. Chistyakova¹, Andrey A. Fomin², Olga V. Kurbanova³

¹ Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: djamila05@mail.ru, yak-ivan@yandex.ru,
blondinnet@mail.ru,

² N. G. Chernyshevsky Saratov National Research State University,
Saratov, Russia; email: Fominaa@sgu.ru

³ Dagestan State Technical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: olgavlad1967@yandex.ru

ABSTRACT. The aim of this article is to describe the specifics of term papers written using artificial intelligence (AI). **Methods.** The main thing is the method of qualitative analysis of term papers, in order to identify the key advantages and disadvantages. At the same time, methods of analyzing publications by domestic authors devoted to the problems of using AI in the educational process were used for theoretical analysis. **Results.** The article presents the main conclusions about the most typical problems of coursework performed using artificial intelligence (ChatGPT). **Conclusions.** As we can conclude, in the current conditions, there are no effective digital tools for monitoring and identifying text written using AI. However, changing the approach to working with term papers, increasing the importance of the teacher's role, may minimize the risks of borrowing the results of AI work.

Keywords: AI, ChatGPT, term papers, AI problems, independent work of students.

For citation: Salmanova J. A., Yakovlev I. V., Chistyakova E. V., Fomin A. A., Kurbanova O. V. Characteristics of Student Course Papers Written Using Artificial Intelligence. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 1. Pp. 85-92. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-85-92 (In Russian)

Введение

Активное развитие информационных технологий не может не отражаться на работе традиционных социальных институтов, к которым в том числе можно отнести и институты образования. При этом, влияние, оказываемое использованием информационных технологий, может быть как позитивным, так и негативным. Так, например, ряд исследователей имеет склонность рассматривать практику перехода на дистанционную систему обучения в вузах в позитивном ключе [1], а часть исследователей рассматривают переход на дистанционное образование преимущественно в негативном ключе [2]. Мы же не можем не отметить безусловную позитивность трансформации системы образования с активным использованием систем дистанционного взаимодействия, с точки зрения возможности адаптации работы системы образования к трансформации социальных процессов, прежде всего благодаря информатизации образовательных процессов.

Однако в текущих условиях обозначился новый вызов, связанный с развитием систем ИИ, представляющих собой в том числе чат-боты, которые позволяют студентам решить задачи по написанию собственных исследований (курсовых и выпускных квалификационных работ). Пока законодатель не выработал решения проблемы использования ИИ, у академического сообщества есть возможность гибко подойти к использованию ИИ, изучить функционал и самое главное, выработать уникальную позицию относительно перспективной информационной технологии и ее потенциала в образовательном процессе. Однако необходимым мы считаем и

диагностирование специфики использования ИИ, и выработку на основе практик использования ИИ решений, которые позволят преодолеть риски и проблемы использования ИИ в образовательном процессе в условиях вузов.

Одним из очевидных рисков использования систем ИИ в образовательном процессе является его использование обучающимися для написания самостоятельных работ. Очевидным же достоинством использования систем ИИ при написании самостоятельных работ можно считать высокий уровень оригинальности при проверке документов в системах поиска заимствований. В сущности, этот результат достигается путем использования системы искусственного интеллекта языковой модели, которая собирает и обрабатывает значительный массив текстовой информации, на основании которого конструирует ответы в текстовом формате. А потому, грубо, можно представить работу систем ИИ, как языковой модели на основе поливариативной системы перефразирования. Безусловно, механики перефразирования не являются новаторскими, с точки зрения самой идеи, лежащей в основе чат-ботов. Так, ранее активно использовались системы перефразирования, являющиеся в некоторой степени также искусственным интеллектом, учитывая их функционал, и которые пришли в практику написания дипломных работ из маркетинга и сферы продаж вместе с развитием СММ, и наполнением сети интернет различными видами текстового контента. Например, услуги по рерайту текста предлагают такие ресурсы как neuralwriter.com, online-sinonim.ru, rustxt.ru и множество иных ресурсов. Дан-

ные ресурсы, в сущности, представляют собой синонимайзеры, которые работают со структурой текста, позволяя заменять не речевые конструкции, а именно слова и часть словосочетаний в предложениях. Однако эффективность их использования в случае с проверкой на системах поиска заимствований, получается не настолько выдающийся, как в случае с использованием систем ИИ.

Во многом, разница в результатах двух разных типов систем, связана с тем обстоятельством, что количество слов, которые используются «продвинутой системой рерайта», существенно выше уже широко распространенных синонимайзеров, и построение речевых конструкций идет преимущественно на английском языке, что в переводе на русский язык позволяет повысить оригинальность текста за счет снижения вероятности повторения ранее написанного и индексируемого в системах поиска заимствований материала.

В сущности, данная система позволяет решать не только задачу, связанную с наполняемостью словарей, используемых при рерайте текста автоматизированными средствами, о которой говорит в своем исследовании Н. В. Неелова, изучавшая лексические методы вычисления схожести строк [3], но и посредством использования перевода, позволяет замаскировать уже имеющиеся совпадения с иностранными источниками, что было бы значительной проблемой, учитывая наличие в ключевых системах поиска заимствований возможности поиска переводных заимствований, как части алгоритма обнаружения внешних заимствований [4].

Фактически, ChatGPT и системы-синонимайзеры позволяют обеспечивать решение одной из основных проблем обучающихся, с которыми они сталкиваются в процессе написания и защиты самостоятельных работ (преимущественно курсовых и выпускных квалификационных работ) – а именно проблемы с требованиями к оригинальности работ, которое, в сущности, является основным формальным требованием, предъявляемым к самостоятельным работам студентов [5; 6].

Именно поэтому далее мы можем описать специфику материалов, написанных с использованием ИИ, как материалов, которые ставят под сомнение самостоятель-

ность выполнения обучающимися исследований, и представить результаты анализа работ, скомпилированных на основе результатов использования информационных систем.

Методология и результаты исследования

Для изучения особенностей использования систем ИИ (на примере системы ChatGPT) и синонимайзеров в процессе написания самостоятельных студенческих работ, авторы исследования сделали запросы на написание системой искусственного интеллекта и синонимайзером курсовых работ.

Всего было написано по 5 курсовых работ (для синонимайзеров, и каждого из подходов при использовании ИИ) по следующим укрупненным направлениям – политология, социология, менеджмент, педагогика, философия, юриспруденция, филология. Использование синонимайзеров было осуществлено на основе уже ранее написанных курсовых работ, т. е. фактически, содержание работ было подвергнуто использованию расширенного функционала по подбору синонимов. В это же время, использование ChatGPT стало возможным благодаря трем ключевым подходам. Охарактеризуем их более подробно.

Во всех случаях задавались одинаковые параметры написания полного текста исследования объемом в 4000-5000 слов, или 30 000-40 000 знаков с проблемами (в совокупности включающего объем ориентировочно в 30-35 страниц), со стандартными требованиями к оформлению для большинства отечественных вузов, чего достаточно для защиты курсовой работы. При этом, учитывая, что введение, заключение и список использованных источников нейросеть написать самостоятельно не способна, данные части были переписаны авторами исследования и стали оригинальной частью работ. В первом случае количество запросов к нейросети составило от 9 до 12 (исходя из максимального количества знаков, которые выдавала нейросеть в качестве ответа на запрос). Во втором случае количество запросов нейросети составило от 16 до 25. Третий подход, был ориентирован на еще большее тематическое разделение запросов к системе ИИ (на примере ChatGPT), и количество запросов для написания одной курсовой работы соста-

вило от 25 до 40. Проанализируем содержание полученных работ более детально, описав специфические характеристики написанных курсовых.

Опишем более детально полученные результаты, в рамках направлений, определенных выше. Так, главной проблемой работ по политологии, написанных с использованием продвинутой системы ИИ, стало использование текстовых конструкций, которые не выражают принципиальную личную позицию автора. Так, в подавляющем большинстве случаев (14 из 15 курсовых работ) искусственный интеллект не смог предложить хоть сколько-нибудь обоснованной и аргументированной личной позиции. Использование разработок отечественных исследователей, также стало значительной проблемой рассматриваемого типа работ – они фактически не использовались, в том числе и для анализа политических вопросов, связанных с политической конструкцией систем органов РФ, что также можно объяснить особенностями работы нейросети. Использование достаточно емких цитат, в совокупности с их посредственным анализом, и множеством иных факторов, описанных выше, не позволяют говорить о наличии объективных возможностей для публичной защиты работы, с учетом требований предъявляемых в большинстве вузов к данному типу исследований. Аналогичные проблемы наблюдались и в случае перефразирования уже готовых курсовых работ.

Для курсовых работ студентов-социологов характерно уже более активное использование табличных материалов, схем, диаграмм и иных видов графических материалов. При этом, в рамках курсовых работ по предметам, преподаваемым будущим социологам, особенно в рамках практических их частей, замечен значительный акцент на наличие высокого уровня взаимосвязи между содержанием материала в рамках двух разделов. В курсовых работах социологического направления активно используются формулы для расчёта и сравнения различных показателей.

Использование синонимайзера позволило обеспечить повышение уникальности текста курсовых работ, однако, как и в случае с курсовыми работами по иным предметным направлениям, уровень взаимосвязи между отдельными частями пред-

ложений оказалась низкой в тех местах, которые были подвержены наиболее глубокому рерайту. При этом, как и в ранее описанном случае, система синонимайзера не смогла адаптировать текст, таким образом, чтобы сохранить исходный посыл содержания практической части работы, в первую очередь в части описания результатов экспериментальной работы (из-за неверной обработки содержания вопросов анкет, использованных для решения поставленных задач). Фактически, повышая уровень оригинальности, система синонимайзера не смогла адаптировать практическую часть таким образом, чтобы текст с анализом количественных данных сохранил свою смысловую нагрузку.

Обращая внимание на полученные результаты в ходе использования нейросети, мы можем констатировать, что в целом, во всех случаях ИИ справился с использованием формул, таблиц, графиков и диаграмм (но их содержание часто было абсолютно бессмысленным). Это, безусловно, позитивный аспект для курсовой работы. Однако, оформление формул, таблиц, графиков и диаграмм не соответствует требованиям читаемости, из-за ошибок ИИ в понимании масштабов графических элементов. Текст остается не последовательным, что заметно и в теоретической и практической части работы. Так же как существуют небольшие трудности в соблюдении значений различных показателей в рамках различных частей работы. Так, во всех трех случаях степень связанности текста оставалась относительно низкой, но связанность в рамках отдельных глав и разделов росла по мере дробления задач для нейросети, что мы можем связать с более успешной работой ИИ с относительно небольшими текстовыми материалами, однако, в тексте замечен высокий уровень повторяемости содержания между отдельными частями курсовых работ, что несомненно усложняет их содержание, и его восприятие.

Следующая группа курсовых работ – курсовые работы по предметам, предусмотренным по курсам менеджмента. Так же, как и для работ по социологии, данным курсовым работам свойственно значительное оперирование к различным видам графических материалов, включая таблицы, диаграммы, графики и иные виды графических элементов, в том числе с использо-

ванием поясняющего текста. По результатам изучения курсовых работ по различным предметным курсам, мы можем отметить наличие значительного количества формул, которые необходимы для расчета экономических или иных количественных показателей, определяющих особенности работы предприятий.

Использование систем перефразирования позволило сохранить содержательные аспекты курсовых работ, однако, существенно затруднило понимание профессиональных категорий. Фактически, использование системы перефразирования позволило обеспечить повышение оригинальности, но не позволило оставить целостность понимания как отдельных частей текста, так и всего текста. При этом, использование системы ИИ, по мере увеличения количества запросов позволяли улучшить содержание работы, однако, с необходимыми для практической части работы аспектами, нейросеть не справилась. Нейросеть не смогла проанализировать содержание экономических показателей работы организаций, как и не смогла проанализировать общую динамику экономического развития, и не только после 2021 года, но до 2021 года, поскольку нейросеть не готова к анализу экономических показателей большинства отечественных организаций. Однако ИИ справлялся с перефразированием содержания материалов, которые возможно было использовать для составления курсовой работы, но тем не менее, не без логических и фактических ошибок.

Курсовые работы по педагогике, выстроены преимущественно благодаря активному оперированию к теоретическому педагогическому материалу, использованно работ отечественных исследователей психолого-педагогического направления. При этом, практическая часть курсовых работ, достаточно часто опирается на материалы психолого-педагогических исследований, что также требует математических подсчетов и использования графических материалов, для отражения статистической или иной количественной информации. Одним из требований к данному типу работ является использование значительного количества теоретических исследований (в том числе для построения определенной модели исследования), с чем нейросеть также не смогла справиться в должной степени.

Ожидаемо, синонимайзер не смог справиться с достаточно глубокой переработкой текста, используя синонимы не в лучшем их варианте, и не в самых уместных словосочетаниях. Перефразирование позволило, очевидно, увеличить оригинальность, но в значительной степени исказило содержание текста работы, что не позволяет говорить о возможности использования синонимайзера «как есть», и необходимости доработки материалов, по результатам работы с синонимайзером.

Использование систем ИИ, как мы видим, было затруднено во всех трех сценариях. Сама по себе нейросеть, выстроенная на основе зарубежных материалов, была не способна к обработке проблематик, которые не так часто появляются в зарубежных исследованиях, и не привлекают такого внимания, как в отечественных условиях. Вместе с этим, нейросеть посредственно справилась с работой с таблицами, графиками и диаграммами, во всех трех случаях, хотя само содержание графических материалов оставило множество вопросов.

Курсовые работы, которые были написаны по предметам, которые преподаются студентам направления подготовки философия, содержали описание значительного количества теоретического материала (почти во всех случаях с опорой на зарубежные источники), и минимальное количество практико-ориентированного материала. При этом, отличительными особенностями курсовых работ можно считать использование специфического, сложного для неглубокого рерайта текста (в том числе отдельных категорий и словосочетаний). При этом обращение к курсовым работам, позволило выявить и необходимость четко выраженной и аргументированной личной позиции автора по ряду вопросов, поднимаемых в курсовой работе.

Использование систем перефразирования не позволило существенно изменить содержание работы, однако, даже те минимальные изменения, которые были внесены в курсовые работы, сделали понимание текста весьма и весьма сложным. Специфический категориальный аппарат, свойственный курсовым, как, впрочем, и иным работам студентов-философов не был сохранен, путем замены на аналоги, что привело к утрате смысла целого ряда предложений, что указывает на несостоятельность и нецелесообразность использования синонимайзеров в процессе работы

над курсовыми работами в рамках данной предметной отрасли.

С другой стороны, возникли трудности и при написании работ ИИ. При этом, в отличие от иных предметных отраслей, трудности перевода, и явно недостаточное развитие категориального аппарата нейросети, не позволили написать работу, которая бы могла быть защищена. Так, например, в работах, написанных нейросетью, во всех трех вариантах подхода к определению исходных задач, заметна подмена таких понятий как «гносеология» и «онтология» (как в прочем и с иными специальными категориями). Заметны и проблемы в использовании таких категорий как «трансцендентный» и «трансцендентальный», впрочем, в работах можно выделить и целый ряд иных проблем, связанных с неправильным использованием или определением категорий. При этом, нейросеть не смогла систематизировать работу, выделяя личную авторскую позицию.

Характерной чертой работ по юриспруденции, мы можем считать активное оперирование к нормативной правовой базе, последовательное и четкое использование правовой терминологии, и использование решений судов различной инстанции. Все это требует формулирование максимально точных выводов, в некоторых случаях не позволяя проявить «полет фантазии». При этом, для данных типов работ, характерно минимальное использование графических материалов, за исключением небольших схем и таблиц в теоретических разделах и главах.

В результате использования систем рефразирования содержание курсовых работ по праву было полностью изменено, искажено и содержание, и смысл курсовых работ. Фактически, синонимайзеры не позволили обеспечить хоть сколько-нибудь удовлетворительное изменение содержания работы. Аналогичным образом, использование зарубежной системы ИИ, не позволило написать хоть сколько-нибудь удовлетворяющий текст курсовой работы, вне зависимости от количества запросов, которые задавались ИИ. Помимо того, что давались неверные формулировки самих правовых категорий, ИИ не смог изменить структуру текста, таким образом, чтобы содержание работы было более-менее удовлетворительным с содержательной точки зрения.

Использование синонимайзеров для обработки на оригинальность текста курсовых работ исказило содержание курсовых

работ, при этом, искажение коснулось как отдельных цитат (что мы склонны рассматривать крайне негативно), так и изменило значительную часть работы. Читаемость текста была заметно снижена, а содержательная часть была фактически утрачена. Использование же систем ИИ, не позволило не только обеспечить необходимый уровень читаемости текстов, даже связанных с зарубежной литературой, но и с отечественной. Критически важные для анализа цитаты были искажены, так же, как и факты из биографии авторов, позиции исследователей отдельных аспектов заявленной проблематики. При этом, данная проблема была свойственна всем подходам к дроблению запросов нейросети.

Вывод

Сам текст работ, которые были выполнены с использованием синонимайзера или с использованием ИИ (ChatGPT), помимо того, что требовал доработки, с содержательной точки зрения, очевидно, требовал доработки с точки зрения оформления. На основе представленных результатов анализа, мы можем констатировать, что использованный при написании работ ИИ (при этом, являющийся одним из наиболее продвинутых) в текущих условиях не может быть адаптирован под написание сразу готовых работ, поскольку требуется и написание введения, и написание заключения, и написание выводов по разделам и главам, и составление списка использованных источников, что в условиях предъявления как формальных, так и неформальных требований к источниковой базе, делает невозможным использование нейросети, разработанной и обученной за рубежом на основе данных зарубежной литературы и источников, для использования в образовательном процессе в российских условиях.

Фактически, все ключевые аспекты введения (актуальность, степень научной изученности, цель и задачи, объект и предмет, база исследования, структура работы), после написания текста ИИ необходимо описывать самостоятельно, с учетом содержания текста. Требуется самостоятельное написание и выводов в главах и разделах, и заключения, проставления подстрочных сносок или примечаний. Требуется достаточно тщательная работа со списком литературы, и соответственно, актуализацией информации в содержании работы. Таким образом, в процессе написания курсовой работы необходимо обновлять содержание

работы, адаптировать под требования, которые предъявляются в части соответствия стандартам ГОСТ 7.1, ГОСТ 7.80, ГОСТ 7.82 и множеству иных стандартов и требований, в том числе и локальным требованиям образовательных организаций. При этом, конечно, отдельно необходимо выделить и потребность в адаптации содержания курсовых работ под требования научного руководителя, что, в сущности, может обеспечить как работу ИИ, так и работу синонимайзера, даже при условии, что обучающийся сможет внести собственные правки, и решить часть проблем проявляющихся в содержании самостоятельных работ.

Очевидно, что для выявления текста, написанного с использованием ИИ, и не обработанного обучающимися должным образом, следует выполнять ряд следующих мер:

- во-первых, тщательно проверять оформление графических материалов, включая таблицы, графики, диаграммы, схемы и иных видов графических материалов;
- во-вторых, тщательно проверять содержание и оформление расчетов и формул;
- в-третьих, проверять соответствие ссылок и сносок исходному тексту курсовых работ, в том числе с учетом требований, предъявляемым к курсовым работам;
- в-четвертых, необходимо учитывать специфику использования специальных отраслевых категорий контексту, в рамках которого используются категории;
- в-пятых, контролировать наличие авторской позиции, как важного индикатора

самостоятельности выполнения исследования.

Вместе с этим, очевидно, что адаптировать системы поиска заимствований под подобные условия работы ИИ достаточно проблематично, поскольку, в сущности, развитие систем ИИ опирается на примеры текстов, которые пишутся самим человеком, а потому, возможность копирования нейросетями и индивидуальных стилей изложения, и даже искусственного усложнения и упрощения текста – вопрос значительного времени.

Хочется также отметить, что результаты, полученные в ходе исследования, обозначают вопрос обеспечения безопасности информации, которая хранится и у операторов данных, которые хранят выпускные квалификационные работы, и безопасности данных научных публикации в периодических журналах и авторефератов и диссертационных исследований. Так, воссоздание и обучение нейросети на базе данных работ, может, фактически, сделать бессмысленным написание и курсовых и выпускных квалификационных работ. При этом неизбежность развития систем ИИ обозначает и потребность в совершенствовании образовательного процесса, а именно необходимость формирования узкопрофильного подхода при выборе тем самостоятельных работ. Однако первостепенной важностью в подобных условиях должно быть повышение ответственности научных руководителей, за то содержание работ, которые должны защищаться студентами, и то, какую оценку педагог выставляет за выполненную самостоятельную работу.

Литература

1. Елшанский С. П., Ферапонтова М. В., Ефимова О. С. Отношение студентов к дистанционному обучению в период пандемии: положительные и отрицательные аспекты // Педагогика и психология образования. 2021. № 2. С. 125-136.
2. Фролова Е. В., Рогач О. В., Рябова Т. М. Преимущества и риски перехода на дистанционное обучение в условиях пандемии // Перспективы науки и образования. 2020. № 6(48). С. 78-88.
3. Неелова Н. В. Исследование лексического метода вычисления схожести строк с учетом предварительной обработки // Известия Тульского государственного университета. Технические науки. 2009. Т. 2. С. 202-212.
4. Сафин К. Ф., Чехович Ю. В. О комбинированном алгоритме обнаружения заимствований в текстовых документах // Труды Института системного программирования РАН. 2022. № 34(1). С. 151-160.
5. Сысоев П. В., Филатов Е. М. Chatgpt в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 276-301.
6. Ивахненко Е. Н., Никольский В. С. Chatgpt в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. 2023. Т. 2. № 4. С. 9-22.

References

1. Elshanskij S. P., Ferapontova M. V., Efimova O. S. *Otnoshenie studentov k distancionnomu obucheniyu v period pandemii: polozhitel'nye i otricatel'nye aspekty* [Students' attitude to distance learning during the pandemic: positive and negative aspects]. Pedagogy and psychology of education. 2021. No. 2. Pp. 125-136. (In Russian)
2. Frolova E. V., Rogach O. V., Ryabova T. M. *Preimushchestva i riski perekhoda na distancionnoe obuchenie v usloviyah pandemii* [Advantages and risks of switching to distance learning in the context of a pandemic]. Prospects of science and education. 2020. No. 6(48). Pp. 78-88. (In Russian)
3. Neelova N. V. *Issledovanie leksicheskogo metoda vychisleniya skhozhesti strok s uchetom predvaritel'noj obrabotki* [A study of the lexical method for calculating the similarity of strings, taking into account preprocessing]. Proceedings of Tula State University. Technical Sciences. 2009. Vol. 2. Pp. 202-212. (In Russian)
4. Safin K. F., Chekhovich Yu. V. *O kombinirovannom algoritme obnaruzheniya zaimstvovaniy v tekstovykh dokumentah* [On the combined algorithm for detecting borrowings in text documents]. Proceedings of Institute of System Programming of the Russian Academy of Sciences. 2022. No. 34(1). Pp. 151-160. (In Russian)
5. Sysoev P. V., Filatov E. M. *Shatgpt v issledovatel'skoj rabote studentov: zapreshchat' ili obuchat'* [Khatgpt in students' research work: to prohibit or teach]. Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. 2023. Vol. 28. No. 2. Pp. 276-301. (In Russian)
6. Ivahnenko E. N., Nikol'skij V. S. *Shatgpt v vysshem obrazovanii i nauke: ugroza ili cennyj resurs?* [Chatgpt in Higher education and science: a threat or a valuable resource?]. Higher education in Russia. 2023. Vol. 2. No. 4. Pp. 9-22. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Салманова Джамила Абдулкафаровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: djamila05@mail.ru

Яковлев Иван Викторович, магистрант, факультет начальных классов, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: yak-ivan@yandex.ru

Чистякова Елизавета Витальевна, магистрант, факультет начальных классов, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: blondinnet@mail.ru

Фомин Андрей Анатольевич, аспирант, факультет компьютерных наук и информационных технологий, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия; email: Fominaa@sgu.ru

Курбанова Ольга Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, Дагестанский государственный технический университет, Махачкала, Россия; e-mail: olgavlad1967@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Dzamil A. Salmanova, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Pedagogy, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: djamila05@mail.ru

Ivan V. Yakovlev, master's student, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: yak-ivan@yandex.ru

Elizaveta V. Chistyakova, master's student, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: blondinnet@mail.ru

Andrey A. Fomin, graduate student, Faculty of Computer Science and Information Technology, N. G. Chernyshevsky Saratov National Research State University, Saratov, Russia; email: Fominaa@sgu.ru

Olga V. Kurbanova, Ph. D. (Philology), assistant professor, the chair of the Russian Language, Dagestan State Technical University, Makhachkala, Russia; e-mail: olgavlad1967@yandex.ru

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 372.881.161.1
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-93-99

Типичные ошибки студентов арабов при изучении фонетики русского языка как иностранного

© 2024 Султанаева К. А.

Дагестанский государственный педагогический университет
им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: skizilgyul@bk.ru

РЕЗЮМЕ. Цель – выявить и систематизировать типичные фонетические ошибки студентов арабов, изучающих русский язык как иностранный (РКИ), связанные, как с особенностями фонетической системы русского языка, так и с интерференцией навыков, характерных для произношения в их родном языке. **Методы.** В качестве методов исследования использованы следующие: наблюдение, сравнение, теоретический анализ, обобщение, направленные на выявление наиболее типичных фонетических ошибок студентов арабов в процессе обучения их фонетике русского языка как иностранного. **Результаты.** В статье рассматриваются примеры интерференции навыков родного арабского на процесс усвоения системы гласных, согласных и ударения, с которыми студенты иностранцы сталкиваются в процессе изучения русского языка как иностранного. Такого рода трудности являются следствием специфики устройства фонетической системы, с одной стороны русского языка и, с другой стороны, родного арабского языка студентов. При этом характерные трудности в овладении студентами звуковой стороны русского языка как иностранного возможно систематизировать в виде типичных фонетических ошибок в их устной речи. Анализируются характер и причины фонетических ошибок, допускаемых студентами арабами в результате интерференции родного языка в процессе изучения РКИ. Подчеркивается, что успешное преодоление интерференции родного языка, при этом, зависит от совместных усилий преподавателя РКИ и самих студентов-иностранцев. **Выводы.** Успешное овладение фонетическими навыками РКИ студентами арабами возможно при прогнозировании, учете и профилактике типичных фонетических ошибок, обусловленных особенностями фонетического строя русского языка и интерферирующим влиянием фонетических навыков, характерных для их родного языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, арабский язык, произношение, интерференция, звукобуквенные отношения, фонетические ошибки, профилактика ошибок.

Формат цитирования: Султанаева К. А. Типичные фонетические ошибки студентов арабов при изучении русского языка как иностранного // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 1. С. 93-99. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-93-99

Typical Phonetic Mistakes of Arab Students Studying Russian as a Foreign Language

© 2024 Kizilgyul A. Sultanaeva

Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: skizilgyul@bk.ru

ABSTRACT. The aim is to identify and systematize the typical phonetic errors of Arab students studying Russian as a foreign language, related both to the peculiarities of the phonetic system of the Russian language and the interference of skills characteristic of pronunciation in their native language. **Methods.** The following research methods were used: observation, comparison, theoretical analysis and generalization, aimed at identifying the most typical phonetic mistakes of Arab students in the process of teaching them the phonetics of Russian as a foreign language. **Results.** The article deals with examples of the interference of

native Arabic on the process of mastering the system of vowels, consonants and stress that foreign students encounter in the process of studying Russian as a foreign language. Such difficulties appear to be a consequence of the specific features of the phonetic system of the Russian language as well as the students' native Arabic language. At the same time, the characteristic difficulties in mastering the sound system of the Russian language as a foreign language by Arab students can be systematized in the form of typical phonetic errors in their oral speech. The nature and causes of phonetic errors made by Arab students as a result of the interference of their native language in the process of studying Russian as a foreign language are analyzed. It is emphasized that the successful overcoming of the interference of the native language depends on the joint efforts of the Russian as a foreign language teacher and the foreign students themselves. **Conclusion.** Successful mastery of the phonetic skills of Russian as a foreign language by Arab students is possible by predicting, taking into account and preventing typical phonetic errors, which occur due to the peculiarities of the phonetic structure of the Russian language as well as the interfering influence of phonetic skills characteristic of their native language.

Keywords: Russian as a foreign language, Arabic, pronunciation, interference, sound and letter relations, phonetic errors, error prevention.

For citation: Sultanaeva K. A. Typical Phonetic Mistakes of Arab Students Studying Russian as a Foreign Language. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 1. Pp. 93-99. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-93-99 (In Russian)

Введение

В процессе изучения русского языка влияние родного языка иностранцев может проявиться в виде, по сути противоположных друг другу явлений, транспозиции и интерференции, представляющих собой результат положительного или отрицательного влияния родного языка на вновь изучаемый иностранный язык [8].

Главной причиной, представляющей трудности для студентов арабов в изучении РКИ и, соответственно, вызывающей ошибки во вновь изучаемом русском языке является языковая, или лингвистическая интерференция.

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» под редакцией В. Н. Ярцевой интерференция описывается как «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языковых, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного» [10].

Важным аспектом деятельности преподавателя русского языка как иностранного (РКИ) выступает выявление и профилактика наиболее типичных фонетических ошибок, совершаемых студентами иностранцами под интерферирующим влиянием навыков, сформировавшихся на фонетическом материале их родного арабского языка. Для оптимизации учебной работы по профилактике такого рода ошибок, представляется важным придерживаться традиционного деления звуков речи

на гласные и согласные, а также учесть особенности ударения в двух языках.

Цель исследования состоит в выявлении существа и природы фонетических ошибок студентов арабов в процессе изучения РКИ, обусловленных, в том числе, и интерферирующим влиянием родного языка.

При написании статьи использованы следующие методы исследования: наблюдение, абстрагирование, сравнение, анализ и синтез, обобщение опыта преподавателя.

Результаты и обсуждение

Рассмотрим существенные генеалогические и структурно-типологические особенности русского и арабского языков, порождающие интерферирующее влияние родного языка студентов арабов на изучаемую ими систему звуков РКИ.

Прежде всего, следует отметить, что изучаемый студентами русский и их родной арабский языки представляют собой два образца языков, которые по своей генеалогии относятся к разным языковым макросемьям. Русский язык относится к славянской группе индоевропейской семьи. Арабский же язык, причислявшийся ранее к семито-хамитской группе, в настоящее время включается в афразийскую семью языков. Указанные языки существенно разнятся также и по морфологическим признакам.

Отличия названных языков проявляются в принципах классификации и номенклатуре постулируемых частей речи. Так, В. В. Виноградов дифференцирует в

русском языке десять частей речи: имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение, глагол, наречие, предлог, союз, частицы и междометия [4, с. 42]. Кроме того, статус самостоятельных частей речи иногда придается причастиям и дееспричастиям, что увеличивает количество частей речи до двенадцати.

Существенное отличие арабского языка состоит в разграничении всего трех частей речи: имени, глагола и частиц. Кроме того, в двух языках количественно отличается и грамматическая категория числа: в теории русского языка выделяются два числа – единственное и множественное, а в арабской грамматической традиции принято выделять три числа: единственное, множественное и двойственное [6, с. 116].

Еще одно отличие, порождающее интерференцию при обучении РКИ студентов арабов, состоит в том, что в русском языке разграничивают три рода: мужской, средний и женский, в то время как в арабском языке выделяется только два рода: мужской и женский [3].

Кроме того, по мнению В. И. Рыжих, в арабском языке «имеется ряд имен существительных, которые могут согласовываться как по мужскому, так и по женскому роду, однако, таких имен существительных немного, и они обычно приводятся отдельным небольшим списком» [13].

Следствием отмеченных выше отличий является то, что при изучении РКИ студенты арабы неизбежно сталкиваются с явлением интерференции родного арабского языка.

Перейдем к краткому предварительному анализу основных расхождений, вызывающих интерферирующее влияние родного арабского языка студентов на вновь изучаемый русский язык на каждом языковом ярусе.

Несмотря на то, что русский и арабский языки представляют собой два образца синтетических флективных языков, все же в словообразовании и формообразовании в каждом из них преобладает разный характер флексии. В системе русского словообразования производных слов преимущественно используется префиксально-суффиксальный способ. Что касается арабского языка, то основным способом словообразования и словоизменения в нем вы-

ступает трансфиксация. Указанная особенность морфологической системы и послужила основанием отнесения арабского языка к языкам особого флективно-агглютинативного типа устройства [15].

Разная генеалогическая природа и особенности исторического развития русского и арабского языков обуславливают, прежде всего, различия в их словарном составе. В то же время в лексическом составе русского и арабского языков, как правило, могут совпадать слова, относящиеся к, так называемой «интернациональной лексике» типа *телефон, интернет, сайт, чай* и др. Кроме того в лексике функционируют отдельные арабские заимствования в русском и русские – в арабском языке. При этом следует отметить, что такое заимствование в указанные языки, соответственно, происходило опосредованно, то есть через другие языки.

В современной методике обучения РКИ главный акцент делается на развитие коммуникативных компетенций обучаемых средствами русского языка. Применение компетентностного подхода в учебном процессе, в целом, подразумевает, что главной целью выступает не сам процесс как таковой, а достижение определённого результата. В рамках проблемы преподавания РКИ реализация компетентностного подхода, по мнению О. В. Налиткиной, должна способствовать развитию у студентов умений решать коммуникативные задачи средствами русского языка, то есть умение свободно общаться на русском языке с его носителями [11].

Следует отметить, что методика обучения РКИ базируется на трёх основных принципах коммуникативной лингвистики, согласно которым:

а) основное предназначение языка состоит в обеспечении коммуникации, то есть в выполнении функции орудия межличностного общения;

б) язык представляет собой систему, в которой все языковые средства, будучи взаимно организованными, должны изучаться в их взаимосвязи;

в) основная функция использования языковых средств состоит в обеспечении речевого общения, при этом порядок представления и овладения языковыми средствами зависит от содержания конкретного речевого высказывания.

Трудности, вызванные интерференцией родного языка при обучении студентов арабов РКИ, могут проявиться практически на всех уровнях языковой системы. Н. Е. Кожухова предлагает разграничивать в составе интерференции следующие разновидности: фонетическую, акцентологическую, лексическую, морфологическую, синтаксическую и орфографическую [9].

В этой связи трудно переоценить значимость фонетической составляющей речевой коммуникации на РКИ.

Русский и арабский языки проявляют существенные отличия в фонологической системе и морфологической структуре слов. Основные трудности процесса изучения РКИ студентами арабами оказываются обусловленными приведенными выше генетическими, структурными и типологическими отличиями русского и арабского языков, результатом которых оказывается интерференция навыков родного арабского языка на вновь изучаемый русский язык.

Различия в фонологических системах русского и арабского языков многочисленны и сводятся, прежде всего, к несхождению состава согласных и разному характеру ударения. Количественно-динамический характер ударения присущ и русскому, и арабскому языкам. В то же время следует отметить, что ударение в русском языке выполняет функцию последовательного противопоставления ударных и безударных гласных, что оказывается не характерным для ударения в арабском языке [2].

Следующий комплекс отличий между двумя языками проистекает из несходства графических систем двух языков: русская кириллица восходит к греческому алфавиту, а арабская консонантная система письменности возникла на основе набатейского письма.

Рассмотрим наиболее характерные фонетические трудности, испытываемые арабоязычными студентами, обусловленные интерференцией родного языка в процессе изучения ими РКИ.

В составе фонетических трудностей следует указать на то обстоятельство, что лишь три гласные [a], [u] и [y] арабского языка имеют частичные соответствия в русском языке. По указанной причине студентам арабам не всегда удается четко отграничивать звуки [a] от [э] и [y] от [о], при том, что полные аналоги русских звуков [o]

и [э] отсутствуют в арабском языке. В арабском языке также отсутствует аналог русского звука [ы].

Студенты арабы произносят гласные в безударной позиции в составе русских слов, не редуцируя их, а так как они звучат в ударной позиции, ср.: *дорога, хорошо, молоко*, то есть по аналогии с правилами арабского языка, в котором гласные в зависимости от места ударения и позиции в составе слова не редуцируются. Особую трудность испытывают студенты арабы при усвоении явления подвижного ударения, типа *окно – окна, рука – руки, нога – ноги*, а также в случаях выноса ударения в начало или за пределы слова на сочетающийся с ним предлог, например, *загород, не за что, не с чем* и т. д.

В системе консонантизма студенты арабы испытывают определенные трудности, обусловленные особенностями русского консонантизма, в которой имеются 11 пар согласных, противопоставленных по признаку глухости – звонкости, в то время как в арабском языке имеется лишь 5 пар противопоставлений по указанному признаку. Так, например, отсутствие пары [n] – [б] в арабском языке ведет к типичной фонетической ошибке в русской речи студентов арабов, когда слова типа *папа, поле, почка* произносятся ими как *баба, боле, бочка*.

Отсутствие звука [в] в арабском языке приводит к замене его студентами арабами билабиальным звуком [у] в русских словах типа *ваза, вилка, булавка*.

Особое внимание при обучении студентов арабов РКИ требуется уделять согласным звукам [ð], [m], [n], [з] в силу разницы в нормах их произнесения в двух языках. В арабском языке указанные консонанты относятся к эмфатическим, то есть к сильно твердым согласным и характеризуются низким гортанным тембром произношения. Для их соответствий в русском языке характерным оказывается дорсальное произношение.

Следующим феноменом, учет которого важен в постановке адекватного произношения в русском языке, выступает палатализация согласных, весьма характерная для русского языка, поскольку дифференциация согласных по мягкости и твердости выступает здесь в качестве сигнификативного признака, в то время как для араб-

ского языка механизм реализации подобного рода палатализации оказывается не характерным. По указанной причине студенты арабы, как правило, твёрдо произносят мягкие согласные в словах типа *день, мать, семья, дочь, ночь, печь*.

В русском языке мягкость и твёрдость согласных может быть обусловленной влиянием либо следующих за ними гласных, либо непосредственно обозначается использованием для этого мягкого и твёрдого знаков. Что касается арабского языка, то в нем сущность палатализации и форма ее проявления носят совершенно иной характер. Дело в том, что в арабском языке мягкие и твёрдые согласные, именуемые еще как эмфатические, обозначаются разными графемами. Эмфатические согласные наоборот влияют на «мягкий» и «твёрдый» характер произношения гласных. Специфика признака «мягкости» или «твёрдости» гласных в арабском языке выражается изменением ряда их артикуляции с заднего на средний или передний. Трудности в усвоении правописания гласных в русском языке студентами носителями арабского языка оказываются также обусловленными тем, что при написании в их родном языке фиксируются лишь согласные и долгие гласные звуки.

Интерференция родного языка студентов арабов также проявляется в их привычке не соблюдать правило оглушения согласных в конечной позиции в слове. С. Зайдия отмечает, что при этом студенты арабы нарушают не только свойственное русскому языку правило оглушения звонких согласных на конце слова, но и стремятся звонко произносить в такой позиции в слове даже глухие согласные, ср.: *кровать, клоп, мать, вещь, мощь*. Такого рода озвончение студентами арабам конечных согласных в русских словах, по мнению указанного автора, объясняется преобладанием количества звонких согласных над глухими в их родном арабском языке [7].

В составе слов в русском языке допустимыми являются сочетания трех или четырех согласных подряд, в то время как для арабского языка нормой является сочетание не более двух консонантов подряд. Указанное отличие в двух языках приводит к определенным трудностям произнесения студентами арабами русских слов, в кото-

рых встречаются стечения трех или четырех согласных типа *ответственность, здравоохранение, встреча, стройка, компрессор*. При произнесении подобных слов в речи арабоязычных студентов между согласными появляется полугласный. Появление гласного перед согласными или между ними наблюдается в их речи также и в русских словах со стечением в начале двух согласных. Слова типа *трактор, справка, стакан, глагол*, как правило, звучат в их речи в виде *тэрактор, эспаравка, эстакан, гэлагол*.

Для профилактики приведенных выше произносительных ошибок студентов арабов при изучении РКИ от преподавателя и самих студентов с первых же занятий требуется тщательная работа, направленная не только на обучение их русской орфографии, но на формирование адекватных фонетических навыков и умений идентифицировать звукобуквенные соответствия в изучаемом русском языке.

Выводы

Таким образом, при изучении РКИ студентами арабами родной арабский язык оказывает интерферирующее влияние на усваиваемый русский язык. Генеалогически, по структуре и типу устройства русский и арабский языки представляют собой два различных образца синтетических флективных языков. Развитие компетентностного подхода в обучении РКИ студентов арабов предполагает на выходе научить их свободно общаться на русском языке, в том числе, и с соблюдением фонетических правил русского языка. Трудности арабоязычных студентов при обучении фонетической стороне РКИ оказываются вызванными качественными и количественными различиями в арсенале гласных, согласных, а также особенностями акцентуации в изучаемом русском и родном для студентов арабском языках. Выявление и профилактика наиболее типичных фонетических ошибок студентов арабов в изучаемом русском языке является важнейшей задачей преподавателя РКИ. Для профилактики произносительных ошибок студентов арабов при изучении фонетики РКИ от преподавателя и самих студентов с первых же занятий требуется тщательная работа, направленная не только на обучение их русской фонетике и орфографии, но на формирование навыков и умений

идентифицировать звукобуквенные соответствия в изучаемом русском языке. Повышенное внимание к учёту фонетических

различий между русским и арабским языками позволит избежать интерференции родного языка и, соответственно, типичных ошибок студентов арабов при обучении их звуковой системе РКИ.

Литература

1. Аббас Я. Х. Лингвоориентированная методика преподавания русского языка как иностранного в арабской аудитории // Мир русского слова. Языкознание и литературоведение. СПб. 2009. № 4.
2. Антибас И. А. Влияние фонетических различий русского и арабского языков на обучение чтению РКИ арабских студентов // Евразийское научное объединение. 2016. № 2 (14). С. 65-66.
3. Баранов Х. К. Арабско-русский словарь. 5-е издание. М.: Русский язык, 1977. 944 с.
4. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). Под ред. Г. А. Золотовой. 4-е издание. М.: Русский язык, 2001. 720 с.
5. Гилемшина А. Г., Евдокимова А. Г., Балтаева В. Т. Опыт преподавания русского языка в арабоязычной аудитории: трудности, с которыми сталкиваются учащиеся // Современные проблемы науки и образования. № 2, часть 2. 2015.
6. Гранде Б. М. Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении. 2-е издание. М.: Восточная литература РАН, 2001. 592 с.
7. Зайдия С. О преподавании русского языка в Дамасском университете. [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://gramota.ru/biblio/magazines/ryzr/rzr2001-02/28_187 (дата обращения: 10.06.2023).
8. Иноземцева И. В. Влияние интерференции на изучение русского языка как неродного в современной образовательной среде // Sciences of Europe. Языкознание и литературоведение. № 77. 2021. [Электронный ресурс] / Режим доступа: cyberleninka.ru. Научные статьи: *russskogo-yazyka-kak*. (дата обращения: 11.06. 2023).

9. Кожухова Н. Е. Учёт родного языка учащихся как категория методики (явления интерференции и транспозиции) // Актуальные проблемы до-вузовской подготовки: материалы 1-й науч.-метод. конф. преподавателей факультета профориентации и довузовской подготовки. Минск: БГМУ, 2017. С. 75-81.
10. Лингвистический энциклопедический словарь. Под ред. Ярцевой В. Н. М.: Советская энциклопедия, 1990. 683 с.
11. Налиткина О. В. Компетентностный подход как основа новой парадигмы образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Вып. 88. СПб., 2009. С. 170-174.
12. Парочкина М. М. Проблемы при обучении фонетике русского языка учащихся из арабских стран // Наука через призму времени. 2018. № 4 (13). [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_07000420432/ (дата обращения: 13.06. 2023).
13. Розанова С. П. Динамика внутриязыковой лексической интерференции и ее нейтрализация // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. М., 2009. Т. 1. С. 67-74.
14. Рыжих В. И. Грамматические категории русского и арабского языков в сравнительно-историческом освещении. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22630> (дата обращения: 04.06.2023).
15. Форум русистов России, стран Северной Африки и Ближнего Востока: Сборник научно-методических статей и сообщений / Под общей ред. Т. М. Балыхиной. М.: Изд-во РУДН, 2006.

References

1. Abbas Ya. Kh. *Lingvoorientirovannaya metodika prepodavaniya russkogo yazy`ka kak inostrannogo v arabskoj auditorii* [Linguistically oriented method of teaching Russian as a foreign language in an Arab audience]. World of the Russian Word. Linguistics and literary criticism. St. Petersburg, 2009. No. 4. (In Russian)
2. Antibas I. A. *Vliyaniye foneticheskix razlichiy russkogo i arabsskogo yazy`kov na obuchenie chteniya RKI arabsskix studentov* [Influence of pho-

netic differences between Russian and Arabic languages on teaching Arabic students to read Russian as a foreign language]. Eurasian Scientific Association. 2016. No. 2 (14). Pp. 65-66. (In Russian)

3. Baranov Kh. K. *Arabsko-russkij slovar`* [Arabic-Russian dictionary]. 5th ed. M.: Russian, 1977. 944 p. (In Russian)

4. Vinogradov V. V. *Russkij yazy`k (Grammaticheskoe uchenie o slove)*. Pod red. G.A. Zolotovoj [Russian language (Grammatical theory of the

word). Ed. G. A. Golden]. 4th edition. Moscow: Russian language, 2001. 720 p. (In Russian)

5. Gilemshina A. G., Evdokimova A. G., Baltava V. T. *Opyt prepodavaniya russkogo yazyka v araboyazychnoj auditorii: trudnosti, s kotorymi stalkivayutsya uchashhiesya* [The experience of teaching the Russian language in the Arabic-speaking audience: the difficulties faced by students]. Modern problems of science and education. No. 2, part 2. 2015. (In Russian)

6. Grande B. M. *Kurs arabskoj grammatiki v sravnitel'no-istoricheskom osveshhenii* [The Arabic grammar presented in a comparative historical interpretation]. 2nd ed. Moscow: Eastern Literature of the Russian Academy of Sciences, 2001. (In Russian)

7. Zaidiya S. *O prepodavanii russkogo yazyka v Damasskom universitete* [About teaching Russian at Damascus University]. [Electronic resource]. Mode of access: http://gramota.ru/biblio/magazines/ryzr/rzr2001-02/28_187. (accessed: 06.10.2023).

8. Inozemtseva I. V. *Vliyanie interferencii na izuchenie russkogo yazyka kak nerodnogo v sovremennoj obrazovatel'noj srede* [The influence of interference on the study of Russian as a non-native language in the modern educational environment]. Sciences of Europe/ Linguistics and Literary Studies. No. 77. 2021. [Electronic resource]. Mode of access: [cyberleninka.ru](https://cyberleninka.ru/article/n/russkogo-yazyka-kak...) Scientific articles...-russkogo-yazyka-kak... (accessed: 11.06.2023)

9. Kozhukhova N. E. *Uchyot rodnogo yazyka uchashhixsy kak kategoriya meto-diki (yavleniya interferencii i transpozicii)* [Accounting for the native language of students as a category of methodology (phenomena of interference and transposition)]. Actual problems of pre-university training: materials of the 1st scientific method. conf. teachers of the faculty of career guidance and pre-university training. Minsk: BSMU, 2017. Pp. 75-81. (In Russian)

10. *Lingvisticheskij e`nciklopedicheskij slovar`*. Pod red. Yartsevoj V. N. [Linguistic encyclopedic dictionary. Ed. Yartseva V. N.] Moscow: Soviet Encyclopedia, 1990. 683 p. (In Russian)

11. Nalitkina O. V. *Kompetentnostnyj podxod kak osnova novoj paradigmy obrazovaniya* [Competence-based approach as the basis of a new paradigm of education]. Proceedings of A. I. Herzen Russian State Pedagogical University. Issue. 88. St. Petersburg, 2009. Pp. 170-174. (In Russian)

12. Parochkina M. M. *Problemy pri obuchenii fonetike russkogo yazyka uchashhixsy iz arabskix stran* [Problems in teaching students from Arab countries of the phonetics of the Russian language]. Science through the prism of time. 2018. No. 4 (13). [Electronic resource]. Mode of access: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_07000420432/ (accessed: 13.06.2023)

13. Rozanova S. P. *Dinamika vnutriyazykovoj leksicheskoy interferencii i ee nejtralizatsiya* [Dynamics of intralinguistic lexical interference and its neutralization]. Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Issues of education: languages and profession. Moscow, 2009. Vol. 1. Pp. 67-74. (In Russian)

14. Rykh V. I. *Grammaticheskie kategorii russkogo i arabskogo yazykov v sravnitel'no-istoricheskom osveshhenii* [Grammatical categories of Russian and Arabic languages in comparative historical coverage]. [Electronic resource]. Mode of access: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22630> (accessed: 06.04.2023).

15. *Forum rusistov Rossii, stran Severnoy Afriki i Blizhnego Vostoka: Sbornik nauchno-metodicheskix statej i soobshhenij. Pod obshhej red. T. M. Baly`xinoj* [Forum of Russianists in Russia, North Africa and the Middle East: Collection of scientific and methodological articles and messages. Ed. T. M. Balykhina. Moscow: RUDN University, 2006. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Султанаева Кизилгюль Алисултановна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра теории и истории русского языка, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: skizilgyul@bk.ru

Принята в печать 24.01.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Kizilgyul A. Sultanaeva, Ph. D. (Philology), assistant professor, the chair of Theory and History of the Russian Language, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: skizilgyul@bk.ru

Received 24.01.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378.14
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-100-106

Совершенствование ФГОС ВО для подготовки будущих учителей к использованию информационных технологий и развитию цифровой компетентности

©2024 Сурхаев М. А.¹, Гербеков Х. А.², Оцоков Ш. А.³, Ниматулаев М. М.⁴

¹ Дагестанский государственный педагогический университет
им. Р. Гамзатова,

Махачкала, Россия; e-mail: surhaev@mail.ru,

² Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева,
Карачаевск, Россия; e-mail: hamit_gerbekov@mail.ru

³ Национальный исследовательский университет
«Московский энергетический институт»,
Москва, Россия; e-mail: shamil24@mail.ru,

⁴ Департамент бизнес-информатики «Финансовый университет
при Правительстве РФ»,
Москва, Россия; e-mail: mshru@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель данного исследования – выявить перспективы совершенствования содержания ФГОС ВО с точки зрения развития у будущих учителей цифровых компетенций. **Методы.** Ключевыми методами являются методы качественного анализа содержания исследований по заявленной теме. Вместе с этим авторы исследования выводя перечень задач, реализуемых педагогом в условиях использования информационных технологий, сопоставляют их с содержанием ФГОС ВО, регулирующим подготовку учителей. **Результаты.** В статье предпринята попытка проанализировать специфику использования информационных технологий практикующими учителями. На основе выделенных видов задач, реализуемых педагогами, авторы сопоставляют виды использования информационных технологий в практике педагога и содержание ФГОС. Это позволяет сделать вывод о специфике соответствия содержания ФГОС, регулирующего подготовку учителей текущим требованиям, предъявляемым к цифровой компетентности. **Выводы.** В заключение авторы исследования предлагают включить в состав перечня компетенций содержания ФГОС новой универсальной компетенции, что как считают авторы, позволит обеспечить совершенствование подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: информационные технологии, цифровая компетентность учителя, образовательные стандарты, цифровая грамотность, подготовка учителя, универсальные компетенции.

Формат цитирования: Сурхаев М. А., Гербеков Х. А., Оцоков Ш. А., Ниматулаев М. М. Совершенствование ФГОС ВО для подготовки будущих учителей к использованию информационных технологий и развитию цифровой компетентности // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 1. С. 100-106. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-100-106

Improving the Federal State Educational Standards for Preparing Future Teachers for the Use of Information Technologies and the Development of Digital Competence

©2024 Surkhaev M. A.¹, Herbekov H. A.², Otsokov S. A.³, Nimatulaev M. M.⁴

¹ Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: surhaev@mail.ru,

² U. D. Aliyev Karachay-Cherkess State University,
Karachayevsk, Russia; e-mail: hamit_gerbekov@mail.ru

³ Department of Computing Machines of Systems and Networks,
National Research University "Moscow Power Engineering Institute",
Moscow, Russia; e-mail: shamil24@mail.ru,

⁴ Department of Business Informatics of Financial University
under the Government of the Russian Federation,
Moscow, Russia; e-mail: mshru@mail.ru

ABSTRACT. The aim of this study is to identify the prospects for improving the content of the Federal State Educational Standard in terms of developing digital competencies for future teachers. **Methods.** The key methods are methods of qualitative analysis of the content of research on the stated topic. At the same time, the authors of the study, deriving a list of tasks implemented by a teacher in the context of using information technology, compare them with the content of the Federal State Educational Standard regulating teacher training. **Results.** The article attempts to analyze the specifics of the use of information technology by practicing teachers. Based on the identified types of tasks implemented by teachers, the authors compare the types of information technology use in the practice of a teacher and the content of the Federal State Educational Standard. This allows us to conclude about the specifics of compliance of the content of the Federal State Educational Standard regulating teacher training with the current requirements for digital competence. **Conclusions.** In conclusion, the authors of the study propose to include a new universal competence in the list of competencies of the content of the Federal State Educational Standard, which, according to the authors, will ensure the improvement of the training of future teachers.

Keywords: information technology, digital teacher competence, educational standards, digital literacy, teacher training, universal competencies.

For citation: Surkhaev M. A., Herbekov H. A., Otsokov S. A., Nimatulaev M. M. Improving the Federal State Educational Standards for Preparing Future Teachers for the Use of Information Technologies and the Development of Digital Competence. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 1. Pp. 100-106. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-100-106 (in Russian)

Введение

В актуальных условиях, как показала практика обучения в последние три года, существенно выросла готовность и способность педагога к работе с информационными технологиями. Резкое погружение во взаимодействие в условиях информационной среды, с одной стороны, показало потребность в совершенствовании системы информационно-технологической составляющей образовательной среды учебных заведений, необходимость совершенствования процесса подготовки, а с другой стороны, показало потенциальную эффективность использования информационных технологий в образовательном процессе.

Перспективы развития технологической составляющей образовательного процесса, как мы считаем, являются внушительными. Фактически, сегодня разрабатываются и передовые технологические решения, и существуют примеры удачного внедрения информационных технологий в образовательный процесс. В этом ключе,

например, можно выделить и инструменты организации системы дистанционного (смешанного) обучения, и системы дистанционного взаимодействия педагогов и обучающихся, электронные библиотеки, и обеспечения реализации целого ряда иных образовательных задач, стоящих перед школой. Однако зачастую передовые технологические цифровые решения требуют адаптации работников школы к условиям цифровизации.

И как мы видим, ответом на данный вызов является развитие цифровой компетентности педагогов. Подобный подход к пониманию требуемых знаний, умений и навыков, в совокупности определяющих возможность использования информационных технологий справедлив, с учетом необходимости организации образовательного процесса в текущих условиях. Тем не менее, ответственные за народное образование органы государственной власти до сих пор не формулируют и не используют данную категорию, при разработке образовательных программ высшего

образования, что, учитывая важность института высшего педагогического образования для подготовки педагогических кадров, мы считаем значительным упущением, которое необходимо ликвидировать. Однако для этого требуется и учет позиций исследователей, и учет реалий работы профессионального сообщества, и решение некоторого количества проблем организации работы учителей.

Целью настоящего исследования мы можем считать анализ текущей практики использования информационных технологий учителями, и сопоставление видов деятельности учителя и развиваемых в процессе обучения педагогов компетенций.

Степень научной разработанности

Проблематика цифровой компетентности учителей и педагогов является достаточно широко разработанной. Так, проблематику изучают и отечественные и зарубежные исследователи, и все отмечают значимость развития именно цифровых компетенций [1; 2]. В наибольшей степени исследователям свойственен анализ специфики цифровой компетентности учителей и педагогов с теоретических позиций. Именно качественные исследования чаще всего составляют основу понимания специфики цифровых компетенций. Однако исследователи до сих пор не всегда используют именно категорию «цифровая компетентность», а используют аналогии категории, как например «ИКТ-компетентность» [3; 4], или другие категории для описания специфики компетенций, связанных с использованием информационных ресурсов и соответствующих технологий. При этом, как отмечает М. А. Крутиков, модель цифровой компетентности педагога вполне может укладываться в традиционное представление о структуре компетенций [5].

Существуют и количественные исследования, посвященные изучению специфики развития цифровой компетентности у педагогов [6, с. 7]. В данном случае мы можем обратить внимание, что Г. У. Солдатов и В. Н. Шляпников, рассматривая цифровую компетентность, указывают, что цифровая компетентность педагогов превышает показатели цифровой компетентности и обучающихся, и родителей детей. И во многом это указывает не только на фактическую значимость реализуемой работы и на возможность учитывать данное обстоятельство в понимании перспектив развития

цифровой компетентности будущих педагогов.

Как замечают исследователи, основу современной подготовки учителей составляет содержание Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [7].

Методология и результаты исследования

Исследование построено на основе анализа содержания актуальной педагогической практики учителей средней и младшей школы. Так, благодаря анализу работы учителей в условиях школы удалось выявить ключевые виды использования информационных технологий, определяющих цифровую компетентность учителя. В это же время, благодаря анализу содержания ФГОС ВО поколения 3++ по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, с точки зрения раскрытия универсальных и общепрофессиональных компетенций, удалось представить перспективные направления развития компетентностного подхода для обеспечения формирования цифровой компетентности учителя.

Развитие цифровой компетентности будущего педагога и педагога действующего, является сложным в своей сути явлением, и должно подразумевать как обеспечение развития готовности к широкому, бытовому использованию информационных технологий, так и обеспечение готовности к использованию информационных технологий для решения общепрофессиональных и профессиональных задач. И в данном случае мы можем констатировать, что разработчики Федерального государственного образовательного стандарта, несмотря на позитивные изменения, внесенные в образовательный стандарт, связанные с адаптацией процесса подготовки будущих учителей к использованию информационных технологий, существуют значительные перспективы для его развития.

Так, например, создатели актуального образовательного стандарта ФГОС ВО поколения 3++ по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование предусмотрели из перечня компетенций только одну категорию (группу) общепрофессиональных компетенций – ОПК-9 «Информационно-коммуникационные

технологии для профессиональной деятельности». Данная категория общепрофессиональных компетенций напрямую связана с использованием информационно-коммуникационных технологий, что далеко не всегда отвечает потребности в полном раскрытии потенциальных задач, которые могут стоять перед практикующими учителями, связанных с использованием информационных технологий.

Так, например, среди задач, которые стоят перед учителями в условиях активного использования информационных технологий, мы можем выделить следующие виды задач:

- поиск и обработка найденной информации;
- обеспечение безопасности в сети интернет;
- управление информацией и собственными данными;
- обеспечение организации и реализации образовательного процесса в цифровой среде;
- поддержка кооперации в цифровой среде;
- развитие коммуникации в цифровой среде;
- саморазвитие и способствование саморазвитию в условиях информационной среды.

Подобный круг задач, который стоит перед педагогом и учителем, требует учета значительного количества компетенций, которые, очевидно, связаны не только с общепрофессиональной компетенцией ОПК-9 – Информационно-коммуникационные технологии для профессиональной деятельности, которая определяет способность понимать принципы работы выпускников с современными информационными технологиями и использовать их для решения задач в рамках профессиональной деятельности.

Что интересно, подобные виды задач выделяют не только представители академического сообщества, но и представители профессиональных СМИ, как например, «Учительская газета», анализируя значимость информационных технологий в современном образовательном процессе и цифровой компетентности учителей [8]. И как мы можем заключить, подобное понимание профессиональных задач, связанных с использованием информационных технологий, вполне отвечает задачам актуальной педагогической практики.

В подобных условиях мы можем констатировать, что развитие цифровой компетентности будущего учителя должно быть связано с адаптацией программы подготовки будущих педагогов, с учетом специфики реализации профессиональных задач педагогами. А потому, мы можем вернуться к содержанию выделенных ранее видов задач в условиях использования информационных технологий, охарактеризовав их с точки зрения установленных в содержании ФГОС ВО универсальных и общепрофессиональных компетенций:

– первый вид деятельности, с которым на регулярной основе сталкивается в своей практике, учитель можно считать поиск и обработка найденной информации, с использованием информационных технологий. Реализация данной задачи, как мы видим, взаимосвязано с содержанием УК-1 «Системное и критическое мышление», которая подразумевает формирование у выпускников способности осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации. Таким образом, складывается такая ситуация, при которой учителю необходимо не только искать информацию офлайн, но и искать и обрабатывать найденную онлайн информацию;

– второй вид деятельности, реализуемый учителем в практической деятельности, обеспечение безопасности в сети интернет. И как мы видим, в текущих условиях предъявляются значительные требования к обеспечению информационной гигиены и учителей, и учеников в образовательном процессе и за его пределами. Именно поэтому, один из видов универсальных компетенций в содержании ФГОС установлен УК-8 «Безопасность жизнедеятельности», содержание которого в целом, опосредованно связаны с информационной безопасностью, прежде всего благодаря формированию способности поддерживать безопасные условия, что в том числе может быть отнесено к безопасности в информационной среде;

– третий вид деятельности, который должен реализовывать учитель – это управление информацией и собственными данными, как вид деятельности, фактически не раскрывается в перечне компетенций, а следовательно, существует определенный дисбаланс в раскрытии содержания элементов цифровой компетентности. Тем

не менее, наиболее близким по содержанию к данному виду деятельности можно считать содержание компетенции ОПК-9 «Информационно-коммуникационные технологии для профессиональной деятельности»;

– четвертый отмеченный нами вид деятельности учителя – это обеспечение организации и реализации образовательного процесса в цифровой среде. Как и в случае с содержанием деятельности по управлению информацией и собственными данными, напрямую не связан с содержанием не одного из выделяемых видов компетентности, в это же время, в некоторой степени данный вид деятельности оказывается связанным с содержанием ОПК-9 «Информационно-коммуникационные технологии для профессиональной деятельности»;

– пятый вид задач, стоящих перед учителем – это поддержка кооперации в цифровой среде, как и иные виды профессиональной деятельности, напрямую связаны с кооперацией. Сущность данного вида деятельности связана и совместной педагогической практикой, а значит связана с содержанием компетенции УК-2 «Разработка и реализация проектов» и УК-3 «Командная работа и лидерство», при этом, данный круг задач связан и с реализацией ряда общепрофессиональных компетенций, как, например, ОПК-3 и ОПК-7, которые связаны с работой в условиях образовательной среды с различными участниками образовательных процессов. Однако, напрямую, требования подготовки к использованию информационных ресурсов для кооперации в образовательном процессе не устанавливаются;

– шестой вид деятельности, реализуемый педагогом – развитие коммуникации в цифровой среде, который без учета специфики работы в информационной среде, связан с содержанием УК-4 «Коммуникация», описывающей способность осуществления коммуникации. Однако, содержание УК-4, оказывается напрямую не связанным с коммуникацией в цифровой среде;

– седьмой вид деятельности, который необходимо реализовывать учителю в работе – это саморазвитие и способствование саморазвитию в условиях информационной среды. Очевидно, что в условиях активного использования информационных технологий, напрямую данный вид деятельности не раскрывается, в это же время

в содержание компетенций можно найти компетенцию УК-6, связанную со способностью выстраивания и реализации траектории саморазвития.

Как можно отметить, что напрямую задача развития цифровых компетенций связана с содержанием компетенции ОПК-9, однако, специфика профессиональных задач, реализуемых учителем в актуальных условиях, с активным использованием информационных технологий, гораздо шире, чем содержание компетенции ОПК-9, и в целом, как мы видим, выходит за границы общепрофессиональных компетенций. Таким образом, мы считаем необходимым выделение новой универсальной компетенции в федеральных государственных образовательных стандартах в целом, и в федеральном государственном образовательном стандарте, регулирующем подготовку учителей 44.03.01. Так, содержание вероятного УК-11 «Цифровая компетентность» (или альтернативная формулировка – «Цифровая грамотность») мы видим следующим «Способен использовать информационные и коммуникационные технологии, использовать информационные ресурсы и обеспечивать информационную гигиену».

Вывод

Учитывая все сказанное в рамках настоящего исследования, проанализировав актуальную практику формирования цифровой компетентности, мы можем констатировать, что шаги, проделанные разработчиками ФГОС ВО поколения 3++ по обеспечению развития цифровых компетенций, можно оценить позитивно. Однако все более активно используемый в работах отечественных исследователей из сферы педагогики, термин «цифровая компетентность», позволяет раскрывать содержание специфики использования информационных технологий с учетом увеличения значения практики использования информационно-технологических систем. Так, выделив в рамках данного исследования текущие задачи, которые приходится решать учителям на ежедневной основе, мы смогли сопоставить их с содержанием компетенций, которые формируются у будущих учителей.

И, как мы можем заключить, в текущих условиях реализация значительного количества задач, связанных с использованием информационных технологий, оказывается связанной не с компетенциями общепрофессиональными, а с компетенциями

универсальными. При этом часть задач, реализуемых учителями с использованием информационных технологий, не связаны не с универсальными, не общепрофессиональными компетенциями, что создает вакуум в обеспечение готовности учителей к использованию информационных технологий, по крайней мере с точки зрения компетентностного подхода.

Именно поэтому, в рамках данного исследования было предложено включить в состав универсальных компетенций, установленных в содержание образовательного

стандарта 44.03.01 Педагогическое образование УК-11 «Цифровая компетентность». Подобный шаг, как мы считаем, позволит ликвидировать дисбаланс, выявленный в содержание ключевого документа, регулирующего подготовку будущих учителей и специфики педагогической практики, а следовательно, создаст основу для развития практики использования информационных технологий в образовательном процессе в школе.

Литература

1. Макаренко А. Н., Смышляева Л. Г., Минаев Н. Н., Замятина О. М. Цифровые горизонты развития педагогического образования // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 6. С. 113-121.
2. Потемкина Т. В. Зарубежный опыт разработки профиля цифровых компетенций учителя // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2018. № 2 (35). С. 25-30.
3. Игнатьев В. П., Иванова А. С., Иванова М. Д. ИКТ-компетентность педагога как основа цифровой грамотности обучающихся // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 2. С. 56.
4. Копышева Т. Н., Григорьев Ю. В. ИКТ-компетентность будущего учителя информатики в процессе профессиональной подготовки в вузе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2019. № 1 (101). С. 146-153.
5. Крутиков М. А. Формирование цифровой компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30414> (дата обращения: 05.09.2023)
6. Солдатова Г. У., Шляпников В. Н. Цифровая компетентность российских педагогов //

Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. С. 5-18

7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование». [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 05.09.2023)

8. Современный учитель и его цифровые компетенции. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://ug.ru/sovremennyy-uchitel-i-ego-czifrovye-kompetenczii/> (дата обращения: 04.09.2023)

9. Чанкаев М. Х., Гербеков Х. А., Сурхаев М. А. Математическое образование в условиях внедрения и развития цифровых технологий // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2020. № 1 (51). С. 46-52.

10. Гербеков Х. А., Башкаева О. П. Место математического и компьютерного моделирования в системе современного общего образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2017. Т. 14. № 1. С. 17-23.

References

1. Makarenko A. N., Smyshlyaeva L. G., Minaev N. N., Zamyatina O. M. *Cifrovye gorizonty razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya* [Digital horizons of teacher education development]. Higher education in Russia. 2020. Vol. 29. No. 6. Pp. 113-121. (In Russian)
2. Potemkina T. V. *Zarubezhnyj opyt razrabotki profilya cifrovyyh kompetencij uchitelya* [Foreign experience in developing the profile of digital competencies of a teacher]. Scientific support of the personnel development system. 2018. No. 2 (35). Pp. 25-30. (In Russian)

3. Ignat'ev V. P., Ivanova A. S., Ivanova M. D. *IKT-kompetentnost' pedagoga kak osnova cifrovoj gramotnosti obuchayushchihsya* [ICT competence of a teacher as the basis of digital literacy of students]. Modern issues of science and education. 2020. No. 2. P. 56. (In Russian)

4. Kopysheva T. N., Grigor'ev YU. V. *IKT-kompetentnost' budushchego uchitelya informatiki v processe professional'noj podgotovki v vuze* [ICT competence of a future computer science teacher in the process of professional training at a univer-

sity]. Bulletin of I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University. 2019. No. 1 (101). Pp. 146-153. (In Russian)

5. Krutikov M. A. *Formirovanie cifrovoj kompetentnosti budushchih uchitelej v processe professional'noj podgotovki* [Formation of digital competence of future teachers in the process of professional training]. Modern problems of science and education. 2020. № 6. [Electronic resource]. Mode of access: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30414> (accessed: 05.09.2023)

6. Soldatova G. U., Shlyapnikov V. N. *Cifrovaya kompetentnost' rossijskih pedagogov* [Digital competence of Russian teachers]. Psychological science and education. 2015. Vol. 20. No. 4. Pp. 5-18. (In Russian)

7. *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 fevralya 2018 g. No. 121 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie"* [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 121 dated February 22, 2018 "On approval of the Federal State educational standard of higher education – Bachelor's degree in the

field of training 44.03.01 Pedagogical education"]. [Electronic resource]. Mode of access: https://fgosvo.ru/upload-files/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_1_5062021.pdf (accessed: 05.09.2023)

8. *Sovremennyy uchitel' i ego cifrovye kompetencii* [The modern teacher and his digital competencies]. [Electronic resource]. Mode of access: <https://ug.ru/sovremennyy-uchitel-i-ego-cifrovye-kompetenczii/> (accessed: 04.09.2023)

9. Chankaev M. Kh., Gerbekov Kh. A., Surkhaev M. A. *Mathematics education in the context of the introduction and development of digital technologies* [Mathematical education in the context of the introduction and development of digital technologies]. Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series: Computer Science and Informatization of education. 2020. No. 1 (51). Pp. 46-52. (In Russian)

10. Gerbekov Kh. A., Bashkaeva O. P. *Mesto matematicheskogo i komp'yuternogo modelirovaniya v sisteme sovremennogo obshchego obrazovaniya* [The place of mathematical and computer modeling in the system of modern general education]. Bulletin of Russian Peoples' Friendship University. Series: Informatization of education. 2017. Vol. 14. No. 1. Pp. 17-23. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Сурхаев Магомед Абдулаевич, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе и цифровизации – начальник управления научных исследований, Дагестанский государственный педагогический университет им. П. Гамзатова Махачкала, Россия; e-mail: surhaev@mail.ru

Гербеков Хамид Абдулович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой алгебры и геометрии, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева, Карачаевск, Россия; e-mail: hamit_gerbekov@mail.ru

Оцоков Шамиль Алиевич, доктор технических наук, доцент, кафедра вычислительных машин, систем и сетей, Национальный исследовательский университет «Московский энергетический институт», Москва, Россия; e-mail: shamil24@mail.ru

Ниматулаев Магомедхан Магомедович, доктор педагогических наук, профессор, Департамент бизнес-информатики «Финансовый университет при Правительстве РФ», Москва, Россия; e-mail: mshru@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Magomed A. Surkhaev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work and Digitalization – Head of the Department of Scientific Research, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: surhaev@mail.ru

Hamid A. Herbekov, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the head of the of chair of Algebra and Geometry, U. D. Aliyev Karachay-Cherkess State University, Karachayevsk, Russia; e-mail: hamit_gerbekov@mail.ru

Shamil A. Otsokov, Doctor of Technical Sciences, assistant professor, Department of Computing Machines of Systems and Networks, National Research University "Moscow Power Engineering Institute", Moscow, Russia; e-mail: shamil24@mail.ru

Magomedkhan M. Nimatulaev, Doctor of Pedagogy, professor, Department of Business Informatics of Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia; e-mail: mshru@mail.ru

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-107-114

Научно-исследовательская деятельность как фактор эффективности профессиональной деятельности педагогов специального образования

© 2024 Ястребова Л. А., Маслова И. А.

Армавирский государственный педагогический университет,
Армавир, Россия; e-mail: klarasar@mail.ru, maslova_ja@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. В статье проводится оценка и анализ научно-исследовательской деятельности педагогов специального образования как фактора эффективности их профессиональной деятельности. **Методы.** Обработка результатов проведённого исследования осуществлялась посредством онлайн-инструмента для администрирования опросов Google Forms и программного обеспечения Microsoft Excel. Для статистической обработки данных использовались метод факторного анализа и метод количественной статистической обработки (графический метод). **Результаты.** Оценка и анализ результатов исследования в форме опроса 141 респондента позволили обобщить и аргументировать принципиально важные положения, позволяющие осуществить их качественно-количественную интерпретацию, и в последствии сформулировать рекомендации по активизации научно-исследовательской деятельности педагогов специального образования в условиях образовательной организации, а также межсетевого взаимодействия. **Вывод.** Эффективность профессиональной деятельности педагогов специального образования опосредована множеством факторов. К числу наиболее значимых следует отнести научно-исследовательскую деятельность, которая позволяет реализовать не только творческий потенциал педагога, но и способствует его саморазвитию и профессиональному росту.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, специальное образование, научно-исследовательская деятельность, научное познания, эмпирическое исследование, теоретическое исследование.

Формат цитирования: Ястребова Л. А., Маслова И. А. Научно-исследовательская деятельность как фактор эффективности профессиональной деятельности педагогов специального образования // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 1. С. 107-114. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-107-114

Research Activities as a Factor of Professional Effectiveness Activities of Special Education Teachers

© 2024 Larisa A. Yastrebova, Irina A. Maslova

Armavir State Pedagogical University,
Armavir, Russia; e-mail: klarasar@mail.ru, maslova_ja@mail.ru

ABSTRACT. Aim. The article evaluates and analyzes the research activities of special education teachers as a factor in the effectiveness of their professional activities. **Methods.** The results of the study were processed using the online tool for administering surveys Google Forms and Microsoft Excel software. For statistical processing of data, the method of factor analysis and the method of quantitative statistical processing (graphical method) were used. **Results.** Evaluation and analysis of the research results in the form of a survey of 141 respondents made it possible to summarize and argue fundamentally important provisions that allow for their qualitative and quantitative interpretation, and subsequently formulate recommendations for enhancing the research activities of special education teachers in an educational organization, as well as interconnection. **Conclusion.** The effectiveness of the professional activities of special education teachers is mediated by many factors. Among the most significant are scientific research activities, which allow realizing not

only the creative potential of the teacher, but also contributes to his self-development and professional growth.

Keywords: professional activity, special education, research activity, scientific knowledge, empirical research, theoretical research.

For citation: Yastrebova L. A., Maslova I. A. Research Activities as a Factor of Professional Effectiveness Activities of Special Education Teachers. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 1. Pp. 107-114. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-1-107-114 (in Russian)

Введение

В Федеральном законе от 23.08.1996 № 127-ФЗ (ред. от 24.07.2023) «О науке и государственной научно-технической политике» [6] дано следующее определение научной (научно-исследовательской) деятельности: «деятельность, направленная на получение и применение новых знаний». Согласно закону, выделяют следующие виды деятельности: фундаментальные научные исследования; прикладные научные исследования; поисковые научные исследования.

О роли и месте научно-исследовательской деятельности в профессиональной деятельности педагога говорится в трудах многих отечественных учёных (В. И. Загвязинский, А. И. Кочетов, В. В. Краевский, А. И. Савенков и др.). Так В. В. Краевский [3] отмечает, что не только учёный, но и каждый педагог-практик должен уметь давать научное описание собственных педагогических действий и их обоснование. Как пишет исследователь: «Научная деятельность требует умения отвлечься от «текучки», посмотреть со стороны не только на работу других людей, но и на свою собственную. Очень может быть, что она при ближайшем научном рассмотрении окажется не самой лучшей». Следовательно, учителю необходимо не только исследовать тот или иной процесс, явление, но и самому воплотить его в практику, стать творцом своей исследовательской идеи.

Одним из компонентов педагогической деятельности В. И. Загвязинский [1] выделяет самостоятельную исследовательскую функцию учителя: «У образовательных учреждений появилась новая функция – исследовательско-поисковая, реализация которой придаёт педагогическому труду творческий характер». Согласно положениям учёного, учитель должен выполнять функции не только преподавателя, наставника, воспитателя, но и исследователя.

Исследовательские способности, как отмечает А. И. Савенков [5], представляют собой субъективные условия успешного осуществления исследовательской деятельности и включают комплекс относительно автономных компонентов:

- поисковая активность (собственно мотивационная составляющая исследовательских способностей);
- дивергентное мышление (продуктивность, гибкость мышления, оригинальность, способность к разработке идей);
- конвергентное мышление (способность решать проблему на основе логических алгоритмов, через способность к анализу и синтезу).

К общим исследовательским умениям А. И. Савенков [5] относит умения видеть проблемы, ставить вопросы, выдвигать гипотезы, формулировать определения, проводить эксперименты, строить выводы и умозаключения, интерпретировать и оформлять материалы исследований, обосновывать и аргументировать свои идеи.

А. И. Кочетов отмечает, что каждый педагог способен выполнять роль исследователя и демонстрировать нестандартное педагогическое мышление, объективность ума, умение создавать вариативные методы решения различных педагогических задач [2].

В. И. Загвязинский [1] к основным методам и методикам психолого-педагогических исследований относят:

- исследовательские методы и методики;
- методы эмпирического психолого-педагогического исследования;
- применение статистических методов и средств формализации в психолого-педагогическом исследовании;
- методы теоретического исследования;
- психолого-педагогическое обследование;
- изучение и использование передового опыта;

- опытную работу;
- комплексный педагогический эксперимент.

Таким образом, педагогическая деятельность, в том числе в области специального образования, предполагает создание условий для саморазвития и самообразования людей. Это сложно организованная система разнообразных видов деятельности. Согласно теории А. Н. Леонтьева, любая деятельность представляет собой многоуровневую систему компонентов: цель, мотивы, деятельность, результат. Относительно педагогической деятельности каждый из названных компонентов обладает определённой самостоятельностью и полифункциональностью.

Данная публикация является частью реализуемого коллективом учёных проекта «Разработка научно-методического обеспечения профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования посредством цифровых технологий» при финансовой поддержке Кубанского научного фонда.

Материал и методы исследования

Анализ и оценка научно-исследовательской деятельности как фактора эффективности профессиональной деятельности педагогов специального образования осуществлялись посредством статистической обработки результатов проведённого опроса и эмпирических материалов, представленных респондентами. В исследовании приняли участие 141 респондент (участники II Международной научно-практической конференции «Профессиональный рост педагогов специального и инклюзивного образования в условиях цифровой трансформации современного образования» (Армавир, 19.05.2023). География участников включала Германию, Белоруссию, Казахстан, а также различные субъекты Российской Федерации.

Обработка полученных данных осуществлялась с использованием онлайн-инструмента для администрирования опросов Google Forms и программного обеспечения Microsoft Excel. Для статистической обработки данных использовались метод факторного анализа и метод количественной статистической обработки (графический метод).

Результаты и обсуждение

Согласно профессиональному стандарту «Педагог-дефектолог», утверждённому приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 136 н от «13» марта 2023 г., педагогическим работникам, относящимся к различным базовым группам, должностям (профессиям) или специальностям, необходимо обладать знаниями об основах проектной и исследовательской деятельности, стремиться к профессиональному саморазвитию, повышению квалификации в вопросах организации специальных условий образовательной среды и деятельности по освоению содержания образования.

В настоящее время существует огромное количество ресурсов, позволяющих педагогам специального образования презентовать результаты собственной научно-исследовательской деятельности. Среди них сайты ведущих издательств, оказывающих услуги по организации процесса исполнения помощи в публикации научных статей, организации и проведении научно-практических конференций. Во многих регионах страны созданы и функционируют ресурсные центры, одним из направлений деятельности которых является организация и проведение семинаров по вопросам обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), детей-инвалидов, обмена передовым педагогическим, в том числе исследовательским опытом.

Ведущим учреждением России, осуществляющим проведение научных исследований в области дефектологии, специальной психологии и коррекционной педагогики является Институт коррекционной педагогики Российской академии образования (ИКП РАО). На базе Института создан Центр содействия развитию научных исследований в специальном образовании им. В. П. Кащенко. К основным направлениям деятельности Центра относятся:

- информационно-просветительская деятельность (научные мероприятия – конференции, семинары, симпозиумы; профессиональные конкурсы, презентации программ, проектов);
- информационно-аналитическая деятельность (работа с архивами, библиотеками, учреждениями, субъектами специального образования) и пр.

Кроме указанных ресурсов следует отметить электронно-библиотечные системы, которые позволяют всем желающим повышать свою компетентность в области реализации научно-исследовательской деятельности. К ним относятся:

1. Цифровая библиотека (ЭБС) IPRsmart.
2. Электронно-библиотечная система «Университетская библиотека онлайн».
3. НЭБ (национальная электронная библиотека) и др.

Как видно, в настоящее время существует большое количество инструментов и сервисов, созданы благоприятные условия, включающие научно-методическое сопровождение и материально-техническое обеспечение, позволяющих педагогам специального образования реализовать научно-исследовательскую деятельность на высоком уровне.

Научно-исследовательскую деятельность педагогов специального образования, по нашему мнению, следует рассмат-

ривать в двух аспектах, а именно как составную часть профессиональной деятельности как фактор профессионального роста и саморазвития. Кроме того, научно-исследовательская деятельность развивает не только профессиональные навыки, но личностные качества педагогов. Однако, как показывает проведённое нами исследование, педагоги специального образования испытывают определённые трудности истолкования, апробации и оформления результатов собственной научно-исследовательской деятельности.

В исследовании приняли участие 141 респондент (участники II Международной научно-практической конференции «Профессиональный рост педагогов специального и инклюзивного образования в условиях цифровой трансформации современного образования» (Армавир, 19.05.2023) (таблица 1). География участников включала Германию, Белоруссию, Казахстан, а также различные субъекты Российской Федерации.

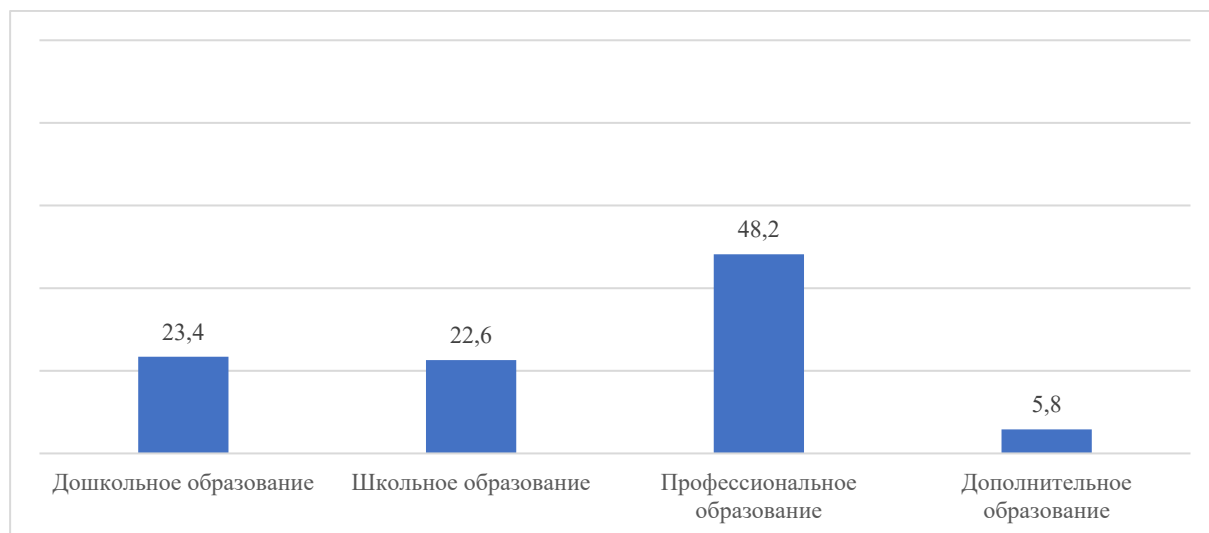


Рис. 1. Участники исследования, относящиеся к различным базовым группам и должностям (профессиям), %

Как видно из диаграммы наибольшее количество участников научно-практической конференции относится к группе респондентов «Профессиональное образование». Это бакалавры, магистранты, аспиранты, преподаватели и др. Очевидно, что одним из приоритетных направлений их деятельности является научно-исследовательская. Активность представителей

других групп респондентов, по нашему мнению, опосредована с одной стороны стремлением к саморазвитию и профессиональному росту, с другой – разнообразными видами стимуляции профессиональной деятельности со стороны руководства организации (материальные и нематериальные).

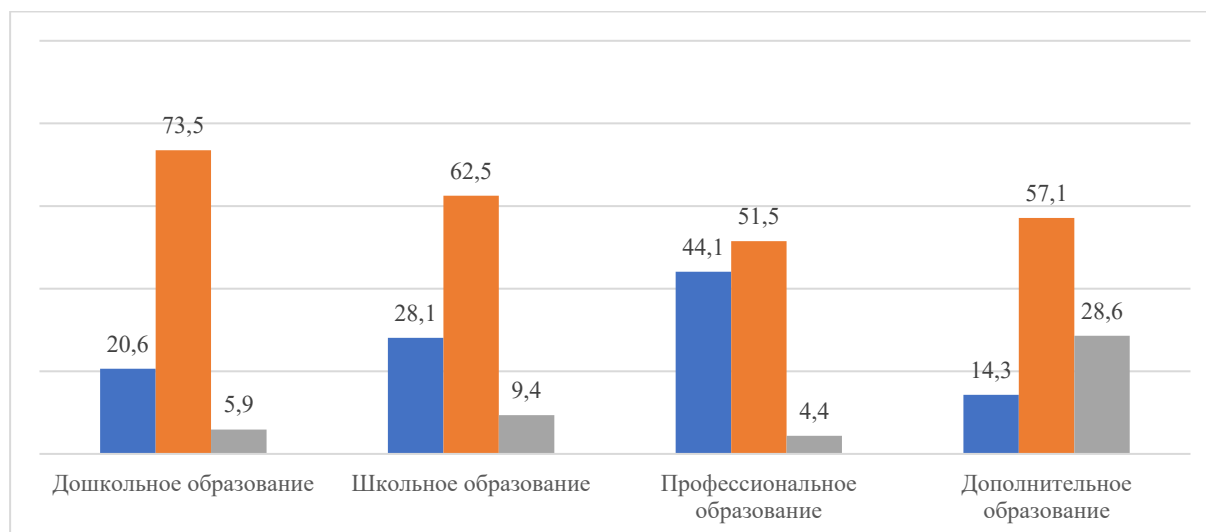


Рис. 2. Сводные показатели факторного анализа результатов опроса (профессиональный статус/уровень подготовленности к научно-исследовательской деятельности), %

Анализ данных, представленных в диаграмме (рис. 2), показывает наличие очевидной высокой статистически значимой корреляционной связи между сферой профессиональной деятельности и уровнем подготовленности к научно-исследовательской деятельности. Так среди респондентов группы «Профессиональное образование» наблюдается наименьшее показателем низкого уровня подготовленности к научно-исследовательской деятельности – 4,4 %.

По результатам проведения конференции был опубликован сборник материалов [4], в который вошли теоретические и эмпирические исследования её участников. Нами был проведён анализ данных материалов и их квалификация исходя из современных представлений об уровнях и содержании научного познания. Известно, что уровни научного познания принято подразделять на два основных: эмпирический и теоретический. Такое деление обусловлено способом получения знаний – опытным путём (эмпирическим) и путём сложных логических операций (теоретическим). Эмпирический уровень познания включает в себя наблюдение явлений, накопление и отбор фактов, а также установление связей между ними. Теоретический уровень реализуется посредством активной мыслительной деятельности, а именно с осмыслением и переработкой эмпирического материала.

Анализ и оценка опубликованных в сборнике материалов показали значительное преобладание теоретических исследований (рис. 3). Так теоретические исследования, посвящённые различным аспектам профессиональной деятельности, составили 90,8% от общего количества публикаций, а 9,2% содержат результаты эмпирических исследований. Следует отметить, что значительная часть работ теоретического характера имеет прикладную направленность. В них представлены обзоры и характеристики различных методических материалов, направленных на решение практикоориентированных задач в области специального и инклюзивного образования различных уровней (дошкольного, школьного, профессионального).

Сводные показатели, представленные в диаграмме (рис. 3), показывают, что среди всех исследовательских работ, представленных на научно-практической конференции, большую часть занимают теоретические (90,8 %). В публикациях данной группы преобладают результаты исследований, проведённых посредством мыслительной деятельности и анализа эмпирических материалов, их переработкой. Многие работы носят практикоориентированный характер и содержат методические рекомендации, сформулированные с опорой на аксиоматический метод и мысленное моделирование конкретной педагогической ситуации. Например: О. Ю. Боровая,

О. В. Крышталь «Особенности работы с детьми, имеющими нарушение зрения, по оптимизации их двигательной активности», В. Г. Ершова «Особенности формирования грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра», С. П. Миронова,

А. А. Каверина «Профессиональная компетентность педагогов специального и инклюзивного образования как фактор успешной профессиональной деятельности» и др. Несомненно, исследовательские работы данной группы (теоретические) заслуживают внимания и могут успешно применяться в соответствующие области.

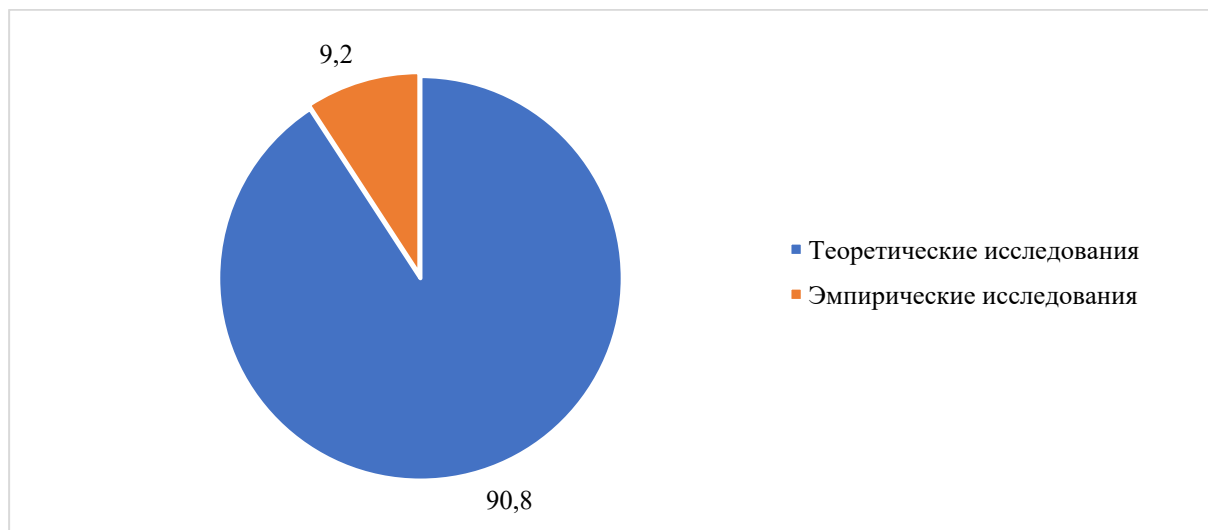


Рис. 3. Сводные показатели количества опубликованных работ, относящихся к различным уровням познания

Отдельно хотелось бы отметить работы, отнесённые нами к группе эмпирических исследований (9,2 %), требующих от авторов владения такими научно-исследовательскими компетенциями как наблюдение явлений, накопление и отбор фактов, установление связей между ними. Так в работе Ж. Н. Маткерим «Образ идеального преподавателя глазами студенческой молодёжи Казахстана» представлены результаты опроса по авторской анкете. Интерпретация результатов опроса проводилась посредством статистической обработки данных и их факторного анализа. Это позволило представить качественную содержательную характеристику ожиданий студентов от формата обучения, имиджа преподавателя и необходимых навыков современного преподавателя. Данные проведённого исследования могут найти своё применение при отборе методов и форм организации обучения и подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности.

Таким образом, уровень владения педагогами специального образования научно-

исследовательскими компетенциями и их реализация посредством участия в научно-практических конференциях, круглых столах, семинарах являются достаточно высокими. Отдельного внимания заслуживают методы и приёмы, используемые ими в качестве основных инструментов при проведении теоретических и эмпирических исследований. К сожалению, их перечень ограничен менее трудоёмкими по времени и содержанию. Не все из вошедших в поле нашего внимания работ содержат данные, представленные в наглядном графическом виде (таблицы, диаграммы, графики). При обработке результатов исследований практически никто не использует методы математической обработки данных.

Заключение

Научно-исследовательская деятельность педагогов специального образования – значимый фактор, оказывающий непосредственное влияние на эффективность профессиональной деятельности. Аргументами в пользу данного заключения является проведённое коллективом авторов

исследования, включающее контент-анализ материалов международной научно-практической конференции «Профессиональный рост педагогов специального и инклюзивного образования в условиях цифровой трансформации современного образования» (Армавир, 19.05.2023). Интерпретация полученных данных посредством статистической обработки данных

показала, что научно-исследовательская деятельность участников конференции характеризуется разнообразными по содержанию уровнями научного познания, что, несомненно, позволяет реализовать их творческий потенциал, способствует саморазвитию и профессиональному росту.

Литература

1. Загвязинский В. И. Методология педагогического исследования: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2023. 105 с. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/514079> (дата обращения: 07.08.2023).
2. Кочетов А. И. Культура педагогического исследования. Минск: Ред. журн. «Адукацыя і выхаванне», 1997. 327 с.
3. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога. Самара: ГПИ, 1994. 165 с.
4. Профессиональный рост педагогов специального и инклюзивного образования в условиях цифровой трансформации современного

образования: сборник материалов II Международной научно-практической конференции (19 мая 2023 г., Армавир). Киров: Изд-во МЦИТО, 2023.

5. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие. Москва: Ось – 89, 2006. 480 с.
6. Федеральный закон от 23.08.1996 № 127-ФЗ (ред. от 24.07.2023) «О науке и государственной научно-технической политике» [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11507/c0a49fc869aeeb5b28ca88d3d37b7d8f7474375f/ (дата обращения 08.08.23).

References

1. Zagvyazinsky V. I. *Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya: uchebnoe posobie dlya vuzov. 2-e izd., ispr. i dop.* [Methodology of pedagogical research: textbook for universities. 2nd ed., rev. and additional]. Moscow: Yurayt, 2023. 105 p. [Electronic resource]. Mode of access: <https://urait.ru/bcode/514079> (accessed: 08.07.2023).
2. Kochetov A. I. *Kul'tura pedagogicheskogo issledovaniya* [The culture of pedagogical research]. Minsk: Ed. Journal «Adukatsya i vyhavanne», 1997. 327 p. (In Russian)
3. Kraevsky V. V. *Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya: posobie dlya pedagoga* [Methodology of pedagogical research: a manual for teachers]. Samara: GPI, 1994. 165 p. (In Russian)
4. *Professional'nyj rost pedagogov special'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya v usloviyakh cifrovoj transformacii sovremennogo obrazovaniya: sbornik materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (19 maya*

2023 g., Armavir) [Professional growth of special and inclusive education teachers in the context of the digital transformation of modern education: a collection of materials from the II International Scientific and Practical Conference (May 19, 2023, Armavir)]. Kirov: MCITO, 2023. (In Russian)

5. Savenkov A. I. *Psikhologicheskie osnovy issledovatel'skogo podkhoda k obucheniyu: uchebnoe posobie* [Psychological foundations of the research approach to learning: a textbook]. Moscow: Os – 89, 2006. 480 p. (In Russian)
6. *Federal'nyj zakon ot 23.08.1996 № 127-FZ (red. ot 24.07.2023) «O nauke i gosudarstvennoj nauchno-tekhnicheskoy politikE»* [Federal Law of August 23, 1996 No. 127-FZ (as amended on July 24, 2023) «On Science and State Scientific and Technical Policy»]. [Electronic resource]. Mode of access: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11507/c0a49fc869aeeb5b28ca88d3d37b7d8f7474375f/ (accessed: 08.08.23).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**Принадлежность к организации**

Ястребова Лариса Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной, специальной педагогики психологии, Армавирский государственный педагогический университет, Армавир, Россия; e-mail: klarasar@mail.ru

Маслова Ирина Александровна, старший преподаватель, кафедра социальной, специальной педагогики психологии, Армавирский государственный педагогический университет, Армавир, Россия; e-mail: maslova_ia@mail.ru

Благодарности

Статья подготовлена при финансовой поддержке Кубанского научного фонда в рамках научного проекта «Разработка научно-методического обеспечения профессионального роста педагогов специального и инклюзивного образования посредством цифровых технологий» №ППН-21.1/23.

Принята в печать 25.01.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS**Affiliations**

Larisa A. Yastrebova, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Social, Special Pedagogy of Psychology, Armavir State Pedagogical University, Armavir, Russia; e-mail: klarasar@mail.ru

Irina A. Maslova, senior lecturer, the chair of Social, Special Pedagogy of Psychology, Armavir State Pedagogical University, Armavir, Russia; e-mail: maslova_ia@mail.ru

Acknowledgments

The article was prepared with the financial support of the Kuban Science Foundation within the framework of the scientific project «Development of scientific and methodological support for the professional growth of teachers of special and inclusive education through digital technologies» No. PPN-21.1/23.

Received 25.01.2024.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция принимает на рассмотрение научные статьи. Представляемые материалы должны быть оформлены в соответствии с настоящими Правилами и соответствовать тематической направленности журнала «Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки».

Верстка журнала осуществляется с электронных копий. Используется компьютерная обработка штриховых и полутонных (в градациях серого) рисунков. Журнал изготавливается по технологии ризографной печати.

1. Текст статьи набирается в редакторе MS Word (с расширением .doc) шрифтом "Times New Roman" размером 14 через интервал 1,5 в формате A4. Поля текста стандартные. Все страницы должны быть пронумерованы.

2. Перед текстом статьи указываются:
индекс УДК (информацию о классификаторе УДК см. на сайтах <http://teacode.com/> online/udc/ или <http://www.udcc.org/>) (на русском языке);

название статьи (на русском и английском языках);
фамилии и инициалы авторов, название учреждения, город, страна, эл. почта (на русском и английском языках);

резюме статьи объемом 10-15 строк, которое не должно дублировать вводный или заключительный раздел статьи (на русском и английском языках) и должно включать: цель, методы, результаты, выводы;
ключевые слова (5-10) (на русском и английском языках).

3. Изложение материала должно быть ясным и по возможности кратким. Текст и остальной материал следует тщательно выверить. Текст статьи должен быть структурирован, т. е. содержать цель исследования, материал и методы исследования, результаты и их обсуждение, заключение (выводы). Рукописи, направляемые в журнал, являются оригиналом для печати и должны являться материалом, не публиковавшимся ранее в других печатных изданиях.

4. Статьи, в которых отражаются результаты исследования, должны полностью отвечать требованиям, предъявляемым к их представлению.

5. Рисунки создаются в формате .jpg, вставляются непосредственно в текст и нумеруются в порядке их упоминания в тексте.

6. В тексте статьи все формулы набираются в редакторе Microsoft Equation 3.0, таблицы – в формате MS Word. Таблицы нумеруются в порядке их упоминания в тексте. Каждая таблица перед своим появлением должна упоминаться в тексте, например, «... (табл. 1)».

Сокращения в надписях не допускаются.

Наличие данных, по которым строится график, диаграмма, обязательно.

В тексте статьи обязательно должны содержаться ссылки на иллюстративные материалы.

7. Ссылка на цитату указывается сразу после нее в квадратных скобках: сначала проставляется номер источника цитаты из пристатейного библиографического списка, затем, после запятой, номер страницы с буквой с. Например, [10, с. 81] или, если цитируемый текст переходит на следующую страницу, [10, с. 81–82]. За достоверность цитат ответственность несет автор!

8. Список литературы формируется по алфавиту. В списке литературы сначала приводится перечень работ отечественных авторов, в который также включаются работы иностранных авторов, переведенные на русский язык. Затем приводится перечень литературных источников, опубликованных на иностранных языках, в который включаются работы отечественных авторов, переведенные на иностранный язык. В список литературы не включаются неопубликованные работы и учебники. Включать в этот список собственные работы не рекомендуется. В библиографическом описании должны быть представлены все авторы. Выражения типа "и соавт.", "с соавт.", "и др.", "et al" не допускаются. Автор несет ответственность за правильность данных, приведенных в пристатейном библиографическом списке.

9. Список литературы (с указанием всех авторов) дается в конце статьи, нумеруется (по алфавиту), предваряется словом «Литература» и оформляется согласно ГОСТ Р 7.0.5-2008 (на русском, английском языках и в транслите).

Перечень использованных источников должен начинаться с фамилии и инициалов автора и включать:

для книг – название, место и год издания, издательство, номер тома, страницы;

для журнальных статей – название журнала, год издания, номер тома (выпуска), страницы;

для газет – название, год, месяц, число.

10. В конце статьи может быть указана организация (№ гранта), финансировавшая выполнение данной работы.

11. К статье прилагаются сведения об авторах на русском и английском языках:

для работников вузов/учебных организаций: Ф. И. О. полностью, ученое звание, занимаемая должность место работы (кафедра, факультет, вуз), город, страна; электронный адрес, контактные телефоны;

для аспирантов и соискателей: название кафедры, лаборатории, где проводится исследование, Ф.И.О. научного руководителя и его разрешение к публикации, город, страна; электронный адрес, контактные телефоны.

12. Статья должна быть представлена в электронном виде (в редакционно-издательский отдел ДГПУ или электронной почтой dgpurio@yandex.ru), а также в печатном варианте (в 2-х экземплярах на одной стороне листа формата A4), подписанном всеми авторами, для аспирантов и соискателей – и научным руководителем.

Решение о публикации статьи или материала принимается редколлегией журнала. При наличии замечаний к рукописи она возвращается для доработки. Редакция оставляет за собой право отправить рукописи статей на независимую экспертизу. При публикации статьи авторские права передаются редакции журнала.

Редакция оказывает платные услуги научного и технического редактирования текста статьи, перевода библиографического списка текста статьи, перевода библиографического списка (References), аннотации и ключевых слов на английский язык.

ОБЪЯВЛЕНА ПОДПИСКА

на ЖУРНАЛ
«ИЗВЕСТИЯ ДАГЕСТАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА»

ПО КАТАЛОГУ «ПОЧТА РОССИИ»
ИНДЕКС

51323 – ЕСТЕСТВЕННЫЕ И ТОЧНЫЕ НАУКИ
51392 – ОБЩЕСТВЕННЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ
31173 – ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПО ОБЪЕДИНЕННОМУ КАТАЛОГУ «ПРЕССА РОССИИ»
ИНДЕКС

38653 – ЕСТЕСТВЕННЫЕ И ТОЧНЫЕ НАУКИ
38657 – ОБЩЕСТВЕННЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ
38652 – ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научный журнал

**Известия Дагестанского государственного педагогического университета
серия «Психолого-педагогические науки»
2024. Т. 18. № 1**

Научный редактор: *Д. К. Сфиева*
Редактор: *О. В. Курбанова*
Редактор английских текстов: *Г. Н. Мирзоева*
Компьютерная верстка: *М. А. Сулейманова*

Оригинал-макет подготовлен на базе
редакционно-издательского отдела ДГПУ им. Р. Гамзатова

Формат 60x84¹/₈. Печать офсетная. Бумага офсетная № 1.
Усл. печ. л. 13,72. Уч.-изд. л. 10,4. Тираж 500 экз. Заказ № 2401. Цена 416 руб.

Адрес типографии: 367003 РД, г. Махачкала, ул. Сулеймана Стальского, 50;
тел. +7-988-2000164, типография АЛЕФ (ИП Овчинников М. А.)

Адрес редакции, издателя: 367000 РД, г. Махачкала, ул. Магомеда Ярагского, 57.
Редакционно-издательский отдел ДГПУ им. Р. Гамзатова
Тел.: (8722) 675187; www.dgpu.ru; e-mail: dgpurio@yandex.ru



Scopus



Elsevier, The Netherlands
Scopus Content Selection Advisory Board (CSAB)
Association of Science Editors and Publishers, Russia
Russian Content Selection Advisory Board (RCSAB)

CERTIFICATE OF ATTENDANCE

GIVEN OUT TO SCIENTIFIC PERIODICAL

Известия ДТФУ
Серия «Технологическое предпринимательство
и инновации»

to confirm the attendance and presentation to the joint Scopus CSAB
and Russian RCAB meeting.

At this meeting, compliance with international standards and selection criteria
of the Scopus database, were discussed by experts of Scopus CSAB and
Russian RCAB. This meeting took place during the 5th International Scientific
and Practical Conference «World-Class Scientific Publication - 2016:
Publishing Ethics, Peer-Review and Content Preparation»
(May 17, 2016 – May 20, 2016)

🕒 May 17-20, 2016

📍 RANEP
Moscow, Russia

Karen Holland
Scopus CSAB Subject Chair



Olga V. Kirillova
Russian CSAB Chair, president ASEP

Журнал индексируется в библиометрических базах и размещается на платформах:

