

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., директор НИИ биогеографии и ландшафтной экологии ДГПУ им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия – зам. главного редактора;
Аусма Шпона, д-р пед. наук, проф., директор Педагогического научного института, Рижская академия педагогики и управления образованием (Латвия);
Гаджимурадова Зугра Магомедовна, д-р психол. 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 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 01.09.2024
Дата выхода в свет 15.09.2024

© 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. 3. 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 ПИД № 77-65764 from May, 20, 2016.

Editorial Board of the Journal

Mallaev Dzhafar 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, Director of the Research Institute of Biogeography and Landscape Ecology, Gamzatov DSPU, Makhachkala, Russia, 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 DSPU;
Sfieva Diana Kasumovna, Candidate of Technical Sciences, scientific editor, head of the editorial and publishing department of the Gamzatov DSPU.

Editorial Council

of "Psychological and Pedagogical Sciences" series

Mallaev Dzhafar 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 Shakhudinovna, 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 DSPU.

Journal accepted for publication 01.09.2024
Printed 15.09.2024

© 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, Yaragского 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

<i>Абдурахманова Т. И.</i> ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕСТОИМЕНИЙ ЛЕЗГИНСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ	5
<i>Алиева А. Т., Курамагомедова З. М., Курбанова О. В.</i> ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ К УЧЕБЕ В ВУЗЕ.....	12
<i>Алиева Л. М.</i> ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ	18
<i>Алипулатова Н. С., Магомедова А. Д.</i> БИОПОЭМА КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ КРЕАТИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	23
<i>Аннаев Р. И., Омаров О. М., Чупанова Н. В.</i> К ВОПРОСУ ОБ ОПТИМИЗАЦИИ СТРУКТУРЫ ТРЕНИРОВОЧНЫХ СРЕДСТВ БОКСЕРОВ-ЮНИОРОВ НА ПРЕДСОРЕВНОВАТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ПЕРИОДА	29
<i>Везиров Т. Г., Абдуллаева О. Т.</i> ОБУЧЕНИЕ АСТРОНОМИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	35
<i>Гаджимурадов М. А., Гаджиева З. Д.</i> О ВЫЧИСЛЕНИИ УГЛОВ МЕЖДУ ПРЯМЫМИ И ПЛОСКОСТЯМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИИ	39
<i>Гусейнова С. Т., Эседова А. Э., Курбанова П. А.</i> ПУТИ УЛУЧШЕНИЯ ПАМЯТИ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ КАФЕДРЫ АНАТОМИИ ЧЕЛОВЕКА)	44
<i>Зубаирова Л. М., Абдулжалилов И. М.</i> ВАЖНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИМ НАВЫКАМ НА УРОКАХ АРАБСКОГО ЯЗЫКА	48
<i>Магомед-Касумов Г. М.</i> ОБУЧЕНИЕ СОСТАВУ СЛОВА И СЛОВООБРАЗОВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА В ДАГЕСТАНСКОЙ ШКОЛЕ	56
<i>Мирзоев Ш. А., Курбан-Адамова Г. А.</i> ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА НАРОДОВ ДАГЕСТАНА КАК ФАКТОР ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	61
<i>Рыбаков Д. Г., Рыбакова Е. В.</i> РАЗВИВАЮЩАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РИТОРИКА В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	69
<i>Саиева М. А.</i> ЛЕКСИКОГРАФИЯ КАК ПУТЬ К СОПРИЯТИЮ И ВЗАИМОПОНИМАНИЮ (НА ПРИМЕРЕ СОСТАВЛЕНИЯ РУССКО-ЧЕЧЕНСКИХ СЛОВАРЕЙ)	84
<i>Салманова Д. А., Ананд Ш.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ В РЕЦЕПЦИИ И ПРОДУКЦИИ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ИНОЯЗЫЧНЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	89
<i>Тилиев К. М., Дибиров М. И., Чупанова Н. В.</i> УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТРЕНЕРА В СПОРТИВНЫХ ШКОЛАХ	95
<i>Чанкаева Н. М., Сурхаев М. А., Гербеков Х. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧАТ-БОТОВ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	102

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Кадиева Р. И., Шведов М. Ш.</i> РОЛЬ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ В МЕЖЭТНИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ	108
<i>Курбанова Ж. Т.</i> МОРАЛЬ И НРАВСТВЕННОСТЬ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ	116

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ	122
---------------------------	-----

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCE

<i>Abdurakhmanova T. I.</i> TECHNIQUES FOR LEARNING THE PRONOUNS OF THE LEZGIAN IN HIGH SCHOOL.....	5
<i>Alieva A. T., Kuramagomedova Z. M., Kurbanova O. V.</i> PECULIARITIES OF FOREIGN STUDENTS' ADAPTATION OF THE PREPARATORY DEPARTMENT TO STUDY AT THE UNIVERSITY.....	12
<i>Alieva L. M.</i> FORMATION OF MATHEMATICAL LITERACY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS.....	18
<i>Alipulatova N. S., Magomedova A. Dzh.</i> BIOPOEMA AS A FORM OF TEACHING CREATIVE FOREIGN LANGUAGE WRITING.....	23
<i>Annaev R. I., Omarov O. M., Chupanova N. V.</i> ON THE ISSUE OF OPTIMIZING THE STRUCTURE OF TRAINING FACILITIES FOR JUNIOR BOXERS AT THE PRE-COMPETITION STAGE OF THE PREPARATORY PERIOD.....	29
<i>Vezirov T. G., Abdullaeva O. T.</i> TEACHING ASTRONOMY TO COLLEGE STUDENTS IN CONDITIONS OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	35
<i>Gadzhimuradov M. A., Gadzhieva Z. D.</i> ON CALCULATING ANGLES BETWEEN STRAIGHT LINES AND PLANES IN GEOMETRY TRAINING.....	39
<i>Guseynova S. T., Esedova A. E., Kurbanova P. A.</i> WAYS TO IMPROVE STUDENTS' MEMORY (USING THE EXAMPLE OF THE DEPARTMENT OF HUMAN ANATOMY).....	44
<i>Zubairova L. M., Abdulzhalilov I. G.</i> THE IMPORTANCE OF LEARNING LEXICAL SKILLS IN ARABIC LESSONS.....	48
<i>Magomed-Kasumov G. M.</i> TEACHING THE COMPOSITION OF THE WORD AND WORD FORMATION OF THE RUSSIAN IN DAGESTAN SCHOOL.....	56
<i>Mirzoev Sh. A., Kurban-Adamova G. A.</i> THE ARTISTIC CULTURE OF DAGESTAN PEOPLES AS A FACTOR OF AESTHETIC EDUCATION.....	61
<i>Rybakov D. G., Rybakova E. V.</i> DEVELOPING PEDAGOGICAL RHETORIC IN THE CONTEXT OF HUMANIZATION OF EDUCATION.....	69
<i>Sayeva M. A.</i> UTILIZATION OF PEDAGOGICAL PRINCIPLES IN CONSTRUCTING A RUSSIAN-CHECHEN DICTIONARY BASED ON THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE.....	84
<i>Salmanova Dzh. A., Anand Sh.</i> THE USE OF MODERN DIGITAL RESOURCES IN THE RECEPTION AND PRODUCTION OF PUBLIC SPEECH ACTIVITIES OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.....	89
<i>Tiliev K. M., Dibirov M. I., Chupanova N. V.</i> CONDITIONS FOR EFFECTIVE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A COACH IN SPORTS SCHOOLS.....	95
<i>Chankaeva N. M., Surkhaev M. A., Herbekov H. A.</i> THE USE OF CHATBOTS IN TEACHING MATHEMATICS TO STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....	102

PSYCHOLOGICAL SCIENCE

<i>Kadyeva R. I., Shvedov M. Sh.</i> THE ROLE OF DEFENSE MECHANISMS IN INTERETHNIC RELATIONS.....	108
<i>Kurbanova Zh. T.</i> MORALITY AND ETHICS IN THE VIEW OF MODERN ADOLESCENTS.....	116

RULES FOR THE AUTHORS.....	122
-----------------------------------	------------

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37.811.351.32
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-5-12

Приемы изучения местоимений лезгинского языка в старших классах

© 2024 Абдурахманова Т. И.

Социально-педагогический институт,
Дербент, Россия; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. В статье дается описание методов, приемов, принципов обучения и системы разнообразных упражнений, рекомендуемых для использования в старших классах при изучении местоимений лезгинского языка. **Методы.** В исследовании использован комплекс методов и приемов: метод наблюдения, анализ учебной и научной литературы, анкетирование и тестирование учащихся. Кроме того, использовались и другие методы и приемы, среди которых сравнение или сопоставление по сходству и различию фактов языковых явлений; изучение, анализ и обобщение опыта учителей – специалистов родного языка и др. **Результаты.** Для формирования понятия о местоимении необходимо раскрыть общее значение указательности, свойственное всем местоимениям, и подчеркнуть отсутствие у них способности называть предмет и признак. **Выводы.** Для практического усвоения местоимения учащимися в старших классах можно рекомендовать разные приемы обучения, которыми может пользоваться учитель на уроках лезгинского языка, чтобы достичь лучших результатов в своей работе. К наиболее эффективным из них можно отнести: прием анализа материала, метод наблюдения, сравнения или сопоставления материала по различным признакам, использование наглядности и системы упражнений и др.

Ключевые слова: лезгинский язык, местоимение, методы и приемы изучения местоимений, разряды местоимений по значению, личные местоимения, определительные местоимения, склонение местоимений и др.

Формат цитирования: Абдурахманова Т. И. Приемы изучения местоимения лезгинского языка в старших классах // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 3. С. 5-12. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-5-12

Techniques for Learning the Pronouns of the Lezgian in High School

© 2024 Tamela I. Abdurakhmanova,

Social and Pedagogical Institute,
Derbent, Russia; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru

ABSTRACT. Aim. The article describes the methods, techniques, principles of teaching and a system of various exercises recommended for use in high school when learning the pronouns of the Lezgian. **Methods.** The study uses a set of methods and techniques for analyzing factual material in accordance with the set purpose and objectives of the work. The leading method is the linguistic description method, which involves the analysis of the facts of a language, their systematization and classification according to the essential features for a given language. In addition, other methods and techniques were used, including comparison or comparison by similarity and difference of facts of linguistic phenomena; study, analysis and generalization of the experience of teachers – specialists of the native language, etc. **Results.** To form the concept of a

pronoun, it is necessary to reveal the general meaning of the index characteristic of all pronouns, and emphasize their lack of ability to name an object and feature. **Conclusions.** For the practical assimilation of pronouns by students in high school, it is possible to recommend various teaching methods that a teacher can use in Lezgian lessons in order to achieve better results in their work. The most effective of them include: the method of analyzing the material, the method of observation, comparison or comparison of the material on various grounds, the use of visibility and a system of exercises, etc.

Keywords: Lezgian, pronoun, methods and techniques for studying pronouns, categories of pronouns by meaning, personal pronouns, determinative pronouns, declension of pronouns, etc.

For citation: Abdurakhmanova T. I. Techniques for Learning the Pronouns of the Lezgian in High School. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 3. Pp. 5-12. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-5-12(in Russian)

Введение

Актуальность исследования местоимения объясняется целями изучения современного лезгинского языка как научной дисциплины в школе и вузе. Изучение частей речи самым тесным образом связано с формированием умений и навыков учащихся, связанных с орфографией. Например, умение правильно писать падежные окончания местоимений вырабатывается с усвоением падежей и их окончаний. Следует отметить, что учителя родного языка в лезгинской школе до сих пор в достаточной степени не оснащены необходимой учебно-методической литературой, отвечающей современным требованиям.

Значимость исследования местоимения, таким образом, диктуется необходимостью совершенствования методики обучения учащихся лезгинскому языку в старших классах.

Результаты исследования и обсуждение

Местоимение изучается линейным способом в 5 классе сразу же после имени числительного. Основные целевые установки при изучении местоимений в школе состоят в том, чтобы раскрыть общие особенности местоимения как части речи, познакомить учащихся с разрядами местоимений и с семантико-грамматическими особенностями каждого разряда, привить соответствующие орфографические навыки и обеспечить практическое усвоение стилистического своеобразия употребления отдельных местоимений в речи.

Таким образом, в задачи обучения местоимению в школе входит не только формирование языковых умений распознавать местоимения, относить к ним слова по совокупности признаков, анализировать местоимения, но и привитие навыков умест-

ного использования их в речи в соответствии с требованиями речевого этикета, правописных навыков.

Разъяснение общего понятия о местоимении

На первом уроке дается общее понятие о местоимении как части речи.

Учащиеся 5 класса уже должны иметь некоторое представление о местоимении, так как в 1-3 классах они получили пропедевтические сведения о местоимениях 1-го, 2-го и 3-го лица. Учитель имеет возможность опереться на эти представления в процессе объяснения общих особенностей местоимения как части речи.

«Для формирования понятия о местоимении необходимо раскрыть общее значение указательности, свойственное всем местоимениям, и подчеркнуть отсутствие у них способности называть предмет и признак» [3, с. 140]. С этой целью можно взять небольшой отрывок или несколько отдельных образцов, например: Гадади спелар квайди жагъурда лагъана кьетIна, ада вучийизватIа килигдайвал. Адаз ам касни авачир палубадай жагъана. Ам, инсанар къутармишун патал ишлемишдай леткведихъ агалтна, акъвазнавай (В. Катаев). «Мальчик решил отыскать усатого (мужчину) и посмотреть, что он делает. Он нашел его на пустой палубе. Тот стоял, прислонившись к спасательной лодке». Учащиеся объясняют, что первое слово ада (эргатив) «он» указывает на «усатого», второе слово адаз (датив) – на «мальчика», форма ам «он» – снова на «усатого», четвертый ам «он» – также на «усатого». Таким образом, становится ясным, что эти слова лишь указывают на предмет, не называя самого предмета.

Далее рассматриваются примеры, которые позволяют увидеть местоимение, указывающее не на предмет, а на признак предмета:

1. Хуьруьн кьилихъ галай чуьлда гзаф дарманрин хъчар ава, гъа чкада къеврагъдиз чеб цавухъди акъажиз вергер хкаж жезва – «В поле у села много лекарственных трав, в том месте, бойко потягивая себя к небу, растет крапива». 2. Махачкаладин куьчейра гзаф туядин тарар акIурнава, гила ахьтин тарар хуьрерин рекьерин кьерехрани гьалтзава – «На улицах Махачкалы много деревьев туйи посажено, теперь такие деревья встречаются и вдоль сельских дорог».

Асали халудин пудкъанни цIуд йис я лугъзва. Зи бубадинни гъакъван йисар я – «Говорят, что дяде Асали семьдесят лет. Столько же лет и моему дедушке».

Отвечая на вопросы учителя, ученики выясняют, что в первом примере слово гъа «тот» указывает на признак «места (поля)», а во втором примере слово такие указывает на признак «деревьев». Числительное семьдесят обозначает количество, соотносительное с местоимением столько и указывает на него. Из наблюдений выясняется, что данные слова указывают на признак и количество, не называя самого признака и количества. В конечном итоге учащиеся с помощью учителя дают общее определение местоимению как части речи, подчеркивая при этом, что местоимения указывают на предмет или его признак, на количество, не называя их, и в предложении служат подлежащим, дополнением или определением. Дополнительно учитель обращает внимание учащихся на то, что местоимения, указывающие на предметы, выполняют ту же синтаксическую функцию, что и имена существительные, а местоимения, указывающие на признак, по своей роли в предложении сближаются с именами прилагательными.

Делается вывод, что местоимение – это часть речи, которая употребляется вместо имени существительного, прилагательного, числительного и указывает на лицо, предмет, признак предмета или количество. Местоимения отвечают на те же вопросы, что и заменяемые ими слова, но значение местоимений устанавливается по тексту, по ближайшим предложениям или по речевой ситуации. Поэтому тексты, как правило, не начинаются с местоимений, они указывают на уже названные предметы, признаки или количества [4, с. 255].

С целью формирования знаний, умений и навыков учащихся по теме выполняется ряд упражнений (письменно и устно):

1. Текстинай ксар къалурдай тIварцIизвезар жагъура ва абурун къадар, падеж, предложенида къугъвазвай роль тайинара – «Найдите в тексте личные местоимения, определите их число, падеж и синтаксическую роль в предложении».

Вахъай катна, дуьнья гъей, шумудни сад физва. Вакай зазни хъсанвал жерид туш, заз чизва. Гъахънай, фана дуьнья, за вавди гъакIийизва, ви гъалариз килигна, чIана вад югъ мадара – «От тебя убежав, о мир, сколько людей уходят. Я знаю, от тебя и мне ничего хорошего не будет». Чалай гъейри, и салам къаз, тарцин пепер юзана. Зи юлдашди, къарай такъаз, я хванахва, лагъана, илиф чахъди, са герен къваз лугъуз, ам чи мукъув гъана «Помимо нас, отвечая на приветствие, зашевелились листья дерева. Мой товарищ нетерпеливо сказал: «О, кунак, погодите у нас, подождите немного», – и привел его к нам».

2. Текстинай местоименияр жагъура ва абурун баянар це, предложенида къугъвазвай роль ачухара – «Найдите в тексте местоимения и дайте им разъяснения, определите их роль в предложении».

Зи лезги хайи, захъ авай са багъади,
Чуьхуьзва за жуван руьгъ ви нурара.
Дидедин мез, играмиди, алади,
Тухузвайди уьмуьрдин зун гуарай.
Эминанни Сулейманан саз я вун,
Лезги чилин абурни я, наз я вун.

«Мой родной язык, единственное дорогое, что у меня есть,

Чищу я свою душу в твоих лучах.

Матери язык, любимый, желанный,

Тот, что ведет меня по лестнице жизни.

Ты саз Эмина и Сулеймана,

Ты и достоинство, и гордость земли лезгинской».

Сопоставляя слова зун «я» – чун «мы», ученики с помощью учителя устанавливают, что местоимения бывают единственного и множественного числа, однако число данные местоименные слова выражают лексически, а также они изменяются по падежам (за, зи захъ «я»).

Обращается внимание на то, что местоимения-существительные выполняют в предложении роль подлежащего (за «я», вун «ты» и др.) или дополнения (вакай «ты»,

ам «он» и др.), местоимения-прилагательные – роль определения (ви «твой», зи «мой» и др.) [3, с. 141].

Чтение учащимися теоретической части параграфа позволит им выполнить упражнения, привести свои примеры разных местоимений, ответить на вопросы обобщающего характера.

Вот некоторые из них: 1. Т1вац1иэвез квез лугьуда? – «Что такое местоимение? (или какая часть речи называется местоимением?) 2. Т1варц1иэвезриз ва маса ч1алан паяриз гыхьтин грамматикадин уртах (сад хьтин) лишанар ава? – «Какие общие грамматические признаки есть у местоимений и у других частей речи?» 3. Т1варц1иэвезар существительныйрилай, прилагательныйрилай ва числительныйрилай квелди тафаватлу я? – «Чем отличаются местоимения от существительных, прилагательных и числительных?» 4. Т1вац1иэвезри предложенида гыхьтин везифаяр тамамарзава? –

«Какую роль в предложении выполняют местоимения?» 5. Рахунра ва текстина т1варц1иэвезар ишлемишда тавурт1а жедани? – «Можно ли обойтись в речи и в тексте без местоимений?» 5. Т1варц1иэвезар текстина ишлемишда гыхьтин кьайдаяр чир хьана кланда? – «Что следует знать об употреблении местоимений в тексте?»

В заключение учитель сообщает учащимся о том, что все местоимения по значению разделяются на несколько разрядов: личные, возвратные, вопросительные, относительные, указательные, отрицательные, определительные и неопределенные. Эта информация служит основой для всего последующего изучения местоимений.

Познакомить учащихся со всеми разрядами местоимений можно или на первом, или на втором уроке, а можно посвятить их изучению и специальный урок. Целесообразно это сделать по следующей таблице.

Разряды местоимений

	Разряды	Местоимения
1	Ксарин «личные»	Зун «я», вун «ты», ам «он», чун «мы», куьн «вы», абур «они».
2	Элкьведай «возвратные»	Жув «я сам», «ты сам» (для 1-го и 2-го лица ед. числа), вич «он сам» (для 3-го лица ед. числа), чеб «они сами» (для 3-го лица мн. числа).
3	Суалдин «вопросительные»	Вуж? «кто?», вуч? «что?», ги? «который?», шумуд? «сколько?»
4	Талукьвилин «относительные»	Вуж «кто», вуч «что», ги «который?», шумуд «сколько».
5	Кьалурдай «указательные»	И «этот», а «тот», гьа «тот», агьа «нижний», вини «верхний», ат1а «тот».
6	Инкардай «отрицательные»	Касни «никто», зат1ни «ничто», садни «ни один, никто».
7	Тайинардай «определительные»	Михьиз «все, полностью», вири «все, весь», гьар «каждый, всякий», гьар са «каждый», маса «другой», муькуь «другой, иной», гьейри «другой, иной», башкьа «особый», бязи «некоторый».
8	Тайинсуз «неопределенные»	Са вуж ят1ани «кто-то», са вуч ят1ани «что-то», са «один, некто, некий», шумудни сад/шумудни са «несколько», гьар са «каждый, всякий», са кьадар «несколько», са гыхьтин ят1ани «какой-то», флан «какой-то, некий».

Ученики поочередно читают названия разрядов и относящиеся к ним местоимения, объясняют, почему они так названы (термины говорят сами за себя), составляют с некоторыми местоимениями предложения, из которых лучшие записываются на доске и в тетрадях. Попутно указываются грамматические признаки местоимений, называются соотносительные части речи (существительное, прилагательное, числительное). Проведение такой работы позволит учащимся лучше усвоить общие признаки местоимений, указательную и вопросительную функцию, формы словоизменения, роль в предложении [1, с. 96]. Таблица может быть использована и после изучения

всех разрядов, на обобщающе-повторительном уроке. В классах с сильным составом учащихся таблица дается только на этом (обобщающем) уроке. Уместной на уроке будет работа над текстом, включающем местоимения разных разрядов: пользуясь таблицей, ученики находят в нем местоимения и указывают их разряд. Важно при этом подчеркнуть роль местоимения как средства межфразовой связи, например:

Предложенияр кхьихь, т1варц1иэвезар жагьура ва абуроз баянар це (манадиз килигна абурун разряд, кьадар, падеж ва предложенида кьугьвазвай роль тайинара) – «Запишите предложения, найдите местоимения и дайте им разъяснения (определите их

разряд по значению, число, падеж и роль в предложении)».

1. Вун гъеле аял я, ваз гъеле чаз къван дер-дер, гъамар, крар акунвач. (А. Ф.). «Ты еще ребенок, ты еще не видел столько горя, печали, трудностей, как мы». 2. Чун таниш хъана, к1вачел акъвазна ихтилатар, сугъбетар ийизвай Мы, познакомились, стоя беседовали». 3. Чилер гегъенш, гуъзел багълар, чандилайни ширин я чаз чи Ватан «Широкие поля, прекрасные сады, наша Родина дороже нам больше жизни». 4. Кут1унна меслят, икърар, ислягъвили гурай нурар «Пусть засияет мир, заключив согласие».

Приемы изучения личных местоимений

Приступая к изучению личных местоимений, учитель предлагает ученикам вспомнить местоимения 1-го, 2-го и 3-го лица, изученные ими в начальных классах. Учащиеся должны подчеркнуть, что местоимение первого лица зун «я» указывает на самого говорящего, местоимение второго лица вун «ты» указывает на собеседника, местоимение третьего лица ам «он» (напомним, в лезгинском языке данное местоимение род не различает) указывает на того, кто не участвует в разговоре. Далее учитель просит составить с каждым из этих местоимений формы множественного числа: зун «я» – чун «мы», вун «ты» – куън «вы», ам «он» – абур «они». В результате выясняется, что для выражения множественного числа личных местоимений первого и второго лица используются не формы слов, а самостоятельные лексемы, т.е. множественное число в данном случае выражается лексически [2, с. 118]. А местоимение третьего лица ам «он» форму множественного числа образует суффиксацией – бур: ам > а-бур.

Учитель обращает внимание учащихся на то, что личные местоимения употребляются главным образом в диалоге, и в подтверждение приводит пример диалога, который передается учениками в лицах, а затем записывается с устной характеристикой личных местоимений. Например:

- Вуна ина вучзавайди я?
- Гъак1... Ваз вуч ава?
- Ви т1вар вуж я?
- Вася, вун вуж я?

– Зун Валек... Заз вун чизва: вун багъда япамиш жезва вирин кылихъ. Квез ч1ехи ичер ава... (В. Г. Короленко).

- «Ты здесь зачем?
- Так... Тебе какое дело?
- Как твое имя?
- Вася, а ты кто такой?

– Я Валек... Я тебя знаю: ты живешь в саду над прудом. У вас большие яблоки».

После этого учитель знакомит учащихся с употреблением личных местоимений в монологической речи, последовательно предлагая им следующие задания: 1) написать короткий рассказ о самом себе с включением местоимения зун «я» в разных падежах; 2) обратиться к собеседнику в виде письма, содержащего разные формы местоимения вун «ты»; 3) дать деловую характеристику члена спортивной команды, используя различные формы местоимения ам «он». Например:

1. Зун вад лагъай классдин ученик я. За хъсандиз к1елзава ва к1вале дидедиз куъмек гузва. Зи юлдашприни вадар къачузва. Заз школадин уъмуър хуш я, заз гзаф дустар ава – «Я ученик пятого класса. Я учусь хорошо и дома помогаю маме. Мои товарищи тоже получают пятерки. Мне школьная жизнь нравится, у меня есть много друзей».

Учитель проводит фронтальную проверку работ, выделяя лучшие образцы, и в заключение просит отдельно выписать в нужном порядке все падежные формы личных местоимений зун «я», вун «ты», ам «он». Учащиеся отмечают, что это формы основных падежей (дибдин падежар). Работа продолжается с использованием наглядности (таблицы падежей). Делается вывод: изменение слов по падежам называется склонением.

Прием составления связных микротекстов с предварительным показом образца или без такого показа может быть использован и при изучении падежных форм местоимений чун «мы», куън «вы», абур «они».

В итоге всей работы по изучению падежных форм личных местоимений учащиеся могут составить таблицу склонения и еще раз проследить эти формы в общей системе:

Ас.	Зун «я»	Вун «ты»	Ам «он»	Чун «мы»	Куьн «вы»	Абур «они»
Акт.	за	на	ада	чна	куьне	абуру
Тал.	зи	ви	адан	чи	куь	абурун
Гун.	заз	ваз	адаз	чаз	квез	абуруз
Сек. I	за	ва	ада	ча	кве	абура
Сек. II	зал	вал	адал	чал	квел	абурал
Сек. III	зав	вав	адав	чав	квев	абурув
Сек. IV	захъ	вахъ	адахъ	чахъ	квехъ	абурухъ
Сек. V	зак	вак	адак	чак	квек	абурук
Уд. I	зай	вай	адай	чай	квяй	абурай
Уд. II	залай	валай	адалай	чалай	квелей	абурулай
Уд. III	завай	вавай	адавай	чавай	квевай	абурувай
Уд. IV	захъай	вахъай	адахъай	чахъай	квехъай	абурухъай
Уд. V	закай	вакай	адакай	чакай	квекай	абурукай
Поср. I	залди	валди	адалди	чалди	квелди	абуралди
Поср. II	завди	вавди	адавди	чавди	квевди	абурувди
Поср. III	захъди	вахъди	адахъди	чахъди	квехъди	абурухъди
Поср. IV	закди	вакди	адакди	чакди	квекди	абурукди

По таблице учащиеся устанавливают, что основа личных местоимений (за исключением местоимения абур «они») в начальной форме и в косвенных падежах разная [2, с. 119]. Падежные формы должны быть заучены учащимися, но важно, чтобы они освоили глагольное управление, правильно ставили бы вопросы к местоимениям.

Таким образом, приведенный материал показывает, что личные местоимения целесообразно изучать на синтаксической основе, используя прием составления учащимися микротекстов и выявления синтаксических функций личных местоимений. При этом учащиеся естественным образом знакомятся с ролью, которую играют личные местоимения в диалогической и монологической речи. Все это позволяет эффективно развивать мыслительные способности и речь учащихся.

Изучение определительных местоимений

Используя таблицу разрядов местоимений по значению, удобно вспомнить, какие слова образуют круг определительных местоимений: михъиз «все, весь, полностью», вири «все, весь», гъар «каждый, всякий», гъар са «каждый», маса «другой», муькуь «другой, иной», гъейри «другой, иной», башкъа «особый», бязи «некоторый».

Для ознакомления учащихся с указательными местоимениями следует подобрать несколько примеров, которые представляли бы основной состав этих местоимений и показывали бы общность их синтаксиче-

ских функций и различия в семантике. Работа может быть выполнена на следующих примерах: 1. Вири гъуьл балугъчийрин летквейри клевнавай «Все море покрылось рыбацкими шаландами». 2. Им гъа матрос тушир «Это был не тот матрос». 3. Абурукай гъар сада са кларасдин къусудалди клвалахзавай «Каждый из них работал одним веслом». 4. Эгер вун гъахътин къегъал ятла, масадан леткведик киклимиди, жува сирнава «Если ты такой герой, не хватайся за чужую лодку, а плыви сам». 5. Адаз гъихътин виклегъ хтул хъанватла: вири чизва гъар члехидалай хъсан «Какой у него вырос смелый внучек: все понимает лучше всякого взрослого».

При чтении примеров определительные местоимения выделяются и записываются в соответствующих словосочетаниях: вири гъуьл «все море», гъар сада клвалахзавай «каждый работал», вири чизва «все знает», гъар члехидалай «каждый взрослый». Ученики находят общее значение, присущее этим местоимениям, – значение определительности, и запоминают, что они составляют отдельный разряд определительных местоимений. Далее учащиеся знакомятся с некоторыми оттенками значений, типичными для отдельных определительных местоимений. Так, учитель поясняет, что местоимение вири «весь, все» указывает на полный охват чего-либо (вири хуьр «все село», вири халкъ «весь народ», вири рехъ «вся дорога»). Местоимения гъар «каждый, всякий, любой», гъар са «каждый, любой»

являются синонимами: Хуьруьн гьар ида-рада хъсан карчи къуллугъчийри гъакъиса-гъвилелди кIвалахзава // Хуьруьн гьар ида-рада хъсан карчи къуллугъчийри гъакъиса-гъвилелди кIвалахзава «В каждом учреждении добросовестно работают хорошие специалисты».

Учитель привлекает внимание учащихся к тому, что определительные местоимения склоняются по образцу прилагательных (за исключением местоимения михьиз «все, весь, полностью», которое вообще не склоняется). Для подтверждения можно просклонять устно или письменно одно-два местоимения. Считаю целесообразным сопоставление склонения определительных местоимений и прилагательных.

Работа над местоимением завершается повторением и обобщением изученного, морфологическим разбором местоимений.

Общий разбор местоимений (или морфологический разбор) предполагает последовательное выполнение определенных действий, а именно: 1) выразительное чтение текста упражнения; 2) выделение словосочетания с местоимением и характеристика синтаксической роли местоимения; 3) указание начальной формы местоимения; 4) определение разряда местоимения; 5) указание числа, падежа; 6) характеристика роли местоимения в выражении общего содержания данного текста [5, с. 137].

Общий разбор местоимений может прерываться вопросами учителя о тех или

иных особенностях данного разряда местоимений, о сходствах и различиях между местоимениями, принадлежащими к разным разрядам.

В ходе повторения местоимений могут быть поставлены задачи, которые требуют речевого творчества: составление и чтение диалогов, монологический рассказ о себе и своих близких и т. д.

Заключение

Местоимение занимает особое место в системе частей речи лезгинского языка, отличаясь как от знаменательных слов, так и от служебных. В широком понимании к местоимениям относят слова, указывающие на предмет, на признак предмета, на количество, но не называющие их конкретно. Следовательно, они могут употребляться вместо имени существительного, имени прилагательного, имени числительного, что и объясняет термин «тIварцIэвез» («местоимение»).

В задачи обучения местоимению в старших классах входит не только формирование умений учащихся распознавать местоимения, относить к ним слова по совокупности признаков, анализировать местоимения, но и привитие навыков правильного использования их в устной и письменной речи, навыков правописания местоимений. Необходимо, чтобы местоимения включались в тексты различных письменных работ, в устные ответы учащихся.

Литература

1. Буржунов Г. Г. Методика преподавания русского языка в национальной школе. Махачкала, 2000. 320 с.
2. Гайдаров Р. И., Магомедов Г. И., Эседулаева Н. Б. Лезгинский язык. Махачкала, 1994. 254 с.

3. Дудников А. В. Методика изучения грамматики в восьмилетней школе. Москва, 1977. 304 с.
4. Магомедов Г. И., Шурпаева М. И. и др. Методика русского языка в дагестанской национальной школе. Махачкала, 2004. 248 с.
5. Озерская В. П. Изучение морфологии на синтаксической основе. Москва, 1989. 223 с.

References

1. Burzhunov G. G. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v nacional'noj shkole* [Methods of teaching the Russian language in the national school]. Makhachkala, 2000. 320 p. (In Russian)
2. Gaidarov R. I., Magomedov G. I., Esedulayeva N. B. *Lezginskij yazyk* [The Lezgian language]. Makhachkala, 1994. 254 p. (In Russian)
3. Dudnikov A. V. *Metodika izucheniya grammatiki v vos'miletnej shkole* [Methods of studying grammar in an eight-year school]. Moscow, 1977. 304 p. (In Russian)

4. Magomedov G. I., Shurpaeva M. I. et al. *Metodika russkogo yazyka v dagestanskoj nacional'noj shkole* [The methodology of the Russian language in the Dagestan national school]. Makhachkala, 2004. 248 p. (In Russian)
5. Ozerskaya V. P. *Izuchenie morfologii na sintaksicheskoy osnove* [The study of morphology on a syntactic basis]. Moscow, 1989. 223 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Абдурахманова Тамела Имаметдиновна,
кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, Социально-педагогический институт, Дербент, Россия; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru

Принята в печать 10.07.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Tamela I. Abdurakhmanova, Ph. D. (Philology), assistant professor, chair of Russian Language Social and Pedagogical Institute, Derbent, Russia; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru

Received 10.07.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-12-18

Особенности адаптации иностранных студентов подготовительного отделения к учебе в вузе

© 2024 Алиева А. Т. ¹, Курамагомедова З. М. ², Курбанова О. В. ³

¹ Дагестанский государственный медицинский университет,
Махачкала, Россия; e-mail: ayshat_alieva_00@mail.ru

² Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет,
Махачкалинский филиал, Махачкала, Россия; e-mail: zuzuchekk@mail.ru

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

РЕЗЮМЕ. Основной целью исследования является выявление особенностей, проблем и специфики адаптации в иноязычной среде иностранных студентов. В соответствии с поставленной целью авторами были использованы методы анализа и обобщения литературных источников, результаты массового анкетирования и опросов, экспериментальное исследование существующего опыта преподавания, а также изучение достижений в исследуемом вопросе отечественными представителями разных специальностей и учёными зарубежья. Анализ материала трудов учёных и педагогов, изучавших проблематику адаптации, конкретизировал и расширил представление о данной проблеме. **Результаты** проведенного исследования позволяют обобщить отечественный и зарубежный опыт, связанный с исследованием проблем адаптации, а также затронуть те вопросы, которые не были раскрыты в предыдущих трудах. **Выводы.** Выявлены и описаны особенности проблем адаптации, условий и всего комплекса сложностей, возникающих в процессе, представлен инструмент выявления наиболее существенных закономерностей, предложены наиболее продуктивные варианты решений.

Ключевые слова: адаптация, социокультурная среда, иноязычные студенты, образовательная среда, культурный шок, аккультурация.

Формат цитирования: Алиева А. Т., Курамагомедова З. М., Курбанова О. В. Особенности адаптации иностранных студентов подготовительного отделения к учебе в вузе // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 3. С. 12-18. DOI: DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-12-18

Peculiarities of Foreign Students' Adaptation of the Preparatory Department to Study at the University

© 2024 Aishat T. Alieva ¹, Zuleikha M. Kuramagomedova ²,
Olga V. Kurbanova ³

¹ Dagestan State Medical University,

Makhachkala, Russia; e-mail: ayshat_alieva_00@mail.ru,

² Moscow Automobile and Road State Technical University, Makhachkala, Branch,
Makhachkala, Russia; e-mail: zuzuchekk@mail.ru,

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

ABSTRACT. The **aim** of the study is to identify the features, problems and specifics of adaptation in a foreign language environment of foreign students. In accordance with this goal, the authors used **methods** of analysis and generalization of literary sources, the results of mass questionnaires and surveys, an experimental study of existing teaching experience, as well as the study of achievements in the studied issue by domestic representatives of different specialties and scientists abroad. The analysis of the material of the works of scientists and teachers who studied the problems of adaptation, concretized and expanded the understanding of this problem. The **results** of the study make it possible to summarize domestic and foreign experience related to the study of adaptation problems, as well as to address those issues that were not disclosed in previous works. **Conclusions.** The features of adaptation problems, conditions and the whole complex of difficulties arising in the process are identified and described, a tool for identifying the most significant patterns is presented, and the most productive solutions are proposed.

Keywords: adaptation, socio-cultural environment, foreign-speaking students, educational environment, cultural shock, acculturation.

For citation: Alieva A. T., Kuramagomedova Z. M., Kurbanova O. V. Peculiarities of Foreign Students' Adaptation of the Preparatory Department to Study at the University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 3. Pp. 12-18. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-12-18 (in Russian)

Введение

В современном глобализационном мире в условиях интеграции системы российского высшего образования в европейскую остро обозначилась проблематика совершенствования образовательных услуг. С одной стороны, стало необходимым повысить конкурентоспособность российских вузов на международной арене, с другой – получить экономическую выгоду как для самого учебного заведения, так и, в общем, для экономики страны.

Обучение иностранных студентов является существенным показателем статуса и престижа вуза, в связи с чем вопросы адаптации к новой учебной и языковой среде иностранных студентов приобрели особую актуальность в последние годы. Актуальность проблемы адаптации обусловила всплеск исследований зарубежных и отечественных специалистов: Р. Уивера, К. Фурнума, Дэвида, Брейна, Гюллахона, Коэлхо, Шилда, Т. Т. Капезиной, Н. А. Титковой, М. А. Ивановой, Н. Д. Шаглиной, В. П. Трусова, А. Н. Леонтьева и др.

Ценно и то, что в фокусе внимания исследователей оказались геополитические,

психологические, социологические и философские аспекты проблемы. Специалисты различных дисциплин объединились в исследовании проблематики адаптации и рассмотрели её со всех сторон и во всех деталях, создав целостную картину предмета изучения, обосновав актуальность выше-означенной проблемы и важность её преодоления для повышения эффективности предоставляемых образовательных услуг на международном рынке.

Интегрированность студентов иностранцев в новую среду является одним из условий их будущей эффективной подготовки к обучению в российских вузах.

Различают климатическую, физиологическую, биологическую, психологическую, социальную, языковую и другие виды адаптации.

Несомненно, любой приезжающий в другую страну на учебу должен быть готов к изменениям, иногда радикальным. Студенческая жизнь становится для студентов-иностранцев серьезным жизненным испытанием, своеобразным культурным шоком. Социокультурная адаптация нужна для того, чтобы успешно существовать в новом

окружении, приспособиться к новой культуре, к новым традициям и окружению, уметь преодолевать разного рода барьеры – психологические, социальные, нравственные, религиозные, а также умение преодолевать культурный шок, обусловленный комплексом барьеров, с которыми предстоит бороться и пройти серьёзную школу аккультурации. Термин «культурный шок» наряду с термином «межкультурная коммуникация» приобрёл актуальность в связи с процессами адаптации. Вначале культурный шок, следом адаптация к климату, новой культуре, кухне, гигиене, юридическим и этическим нормам, образованию и, наконец, аккультурация. Впервые термин «культурный шок» ввёл Калерво Оберг. Он полагает, что культурный шок – это «следствие тревоги, которая появляется в результате потери всех привычных знаков и символов социального взаимодействия», кроме того, при вхождении в новую культуру у человека появляются весьма неприятные ощущения [2].

Результаты и обсуждение

Преодолевав шаг за шагом трудности, иностранные студенты избавляются от культурного шока, постепенно входя в новую для них во всех отношениях реальность. Факторы, вызывающие культурный шок, распределяются на внешние (групповые) и внутренние (индивидуальные). Если выразиться точнее, конфликт разных культур провоцирует культурный шок, потерю самоидентификации, неумение сориентироваться в непривычных условиях, состояние глубокого стресса, переходящего в депрессию. От того, как студенты справляются с культурным шоком, зависят результаты и достижения адаптации. Поскольку культура – явление многоуровневое, сложное и входит в него всё, что создано руками и мозгами человека вплоть до эстетического восприятия ценностей культуры: пол, воспитание, образование, характеры, этические категории, темпераменты, язык, искусство, литература, музыка, этническое своеобразие – то можно представить, сколько барьеров предстоит одолеть. Культурный шок – подготовительная стадия для освоения всех уровней культуры. Соответственно, всё, что связано с усвоением языка, важнейшей частью культуры, вызывает необходимость в основательном погружении в культуру. Р. Уивер, американский ис-

следователь, был прав, сравнивая культурный шок со встречей двух айсбергов. По его мнению, «под водой», на уровне «неочевидного» сталкиваются две культуры, возникает «культурный шок» [3] и та часть культурного восприятия, которая ранее мыслилась как бессознательная, переходит на новый уровень, становясь сознательной, и человек начинает с большим вниманием относиться как к своей, так и к чужой культуре.

Изучив природу культурного шока, К. Фурнем подробно описал восемь особенностей культурного шока. Не останавливаясь подробно на всех названных им ступенях, следует взять предложенную классификацию за источник, который каждый оценит, полагаясь на свой опыт вхождения в чужую культуру и наблюдений, собранных в процессе обучения иностранных студентов. Исходя из сведений, предоставленных зарубежными учёными, можно сделать вывод, что культурный шок – явление сложное и неоднозначное, но в процессе его преодоления личность становится совершеннее, богаче и выносливее в психологическом плане, особенно, если осилит все сложности. У культурного шока немало и негативных сторон, с которыми столкнутся те, кому не по силам справляться с трудностями. Минусы культурного шока стоит изучать только для того, чтобы помочь студентам и поддержать их на этом непростом этапе. Культурный шок – своеобразный трамплин для аккультурации, точнее культурного роста. Адаптация иностранных студентов может проходить у каждого индивидуально. Но учёт закономерностей адаптации и факторов преодоления культурного шока позволит сделать этот сложный этап менее болезненным и более эффективным. Особенно важна в процессе адаптационного периода мотивация. Благодаря ей многие вкладывают больше усилий в освоение всех звеньев адаптации и быстрее осваиваются в новой реальности. Изучение языка сопряжено с рядом трудностей и среди них особенно сложной проблемой является не столько сам процесс обучения, сколько процесс привыкания и постепенной притирки к новому укладу жизни. Помимо закономерностей, связанных с спецификой процесса адаптации, важны индивидуальные способности студентов, уровень мотивации и уровень образования, умение социализироваться, коммуникабельность.

Преподаватель и его педагогические таланты также играют немалую роль в процессе взаимодействия с иностранными учащимися. От умения преподавателя создать комфортный психологический климат на занятиях, способствовать интенсивному общению иностранных студентов с носителями языка, от посещения музеев, театров, выставок, экскурсий зависит успех обучения и освоения лингвокультурологических особенностей новой страны. Правильнее выстроить стратегию преподавания с учётом менталитета страны, откуда прибыл иностранец, чтобы инициировать активность студентов и деятельную активность. То есть формируя правильные направления и активизируя их, лучше осваивать тонкости чуждой поначалу культуры.

Важно, что каждое из этих направлений должно обязательно иметь деятельностную составляющую [4] – присвоение ценностей, освоение норм и правил возможно лишь при условии просоциальной активности самого студента.

Адаптация к образовательным условиям обеспечивает освоение новых видов деятельности и форм поведения в новой для него социальной и интеллектуальной среде университета.

От того, насколько быстро студент адаптируется к условиям проживания и обучения, зависит его успешное пребывание в той или иной стране.

Процесс адаптации иностранных студентов в российских вузах ускоряет изучение русского языка, которое начинается буквально с первых дней учащегося в вузе. Отечественные учёные рассмотрели следующие аспекты адаптации, тем сами обогащая науку о том, как справляться с трудностями, возникающими при столкновении разных, порой, противоположных культур. Т. Т. Капезина подробно исследовала проблемы, с которыми сталкиваются иностранные студенты [5]. О том, как сложно привыкать к новой культуре и как преодолеваются психологические трудности, с которыми студенты сталкиваются в процессе обучения, подробно рассказали в своих трудах Н. А. Титкова, Н. Д. Шаглина, М. А. Иванова, В. П. Трусова и другие [6]. О. А. Ямщикова, М. А. Иванова и Л. П. Цоколь в своих трудах рассказывают о национальных, социальных и психологических особенностях студентов [7].

Изучение русского языка как иностранного – это бинарный процесс, в котором участвуют две стороны: обучающий и обучающийся. Успешность обучения зависит не только от компетентности и личностных качеств преподавателя, но и от индивидуальной способности студента к обучению, от особенностей родного языка. «Сталкиваясь с иностранным языком, учащийся сталкивается с иной знаковой системой, отличной от родного языка семантической структурой, иным артикуляционным укладом и мелодикой речи, и иной концептосферой» [8; с. 57].

Для скорой адаптации студентов важно создать благоприятную атмосферу на занятиях, расположить к себе студента, это поможет раскрыть скрытый потенциал обучающегося, чтобы студент не боялся делать ошибки, воспринимая это как естественный процесс обучения. Конечно, процессу восприятия нового материала мешает еще «не сформированная иноязычная компетенция» [9; с. 4].

В ходе этого процесса иностранные студенты вынуждены согласовывать свои специфические этнические, психологические отличительные черты и личные возможности со спецификой образовательной среды.

Значимым в процессе адаптации является состав и численность групп. В небольших интернациональных группах по 4-6 человек процесс обучения идет легче, можно уделить каждому индивидуальное внимание, и результат, соответственно, будет лучше. Как отмечают сами студенты, наличие в группе студентов из разных стран стимулирует их к активному освоению русского языка. Вербальное общение студента с другими иностранными студентами и местным населением решает ряд языковых проблем (трудности в произношении, влияние родного языка, стеснение и др.). Использование элементов ролевой игры на занятиях по РКИ также способствует процессу адаптации студента.

Грамотная организация не только учебной, но и внеаудиторной деятельности (экскурсии, посещение театров и т. д.) позволяет создать благоприятные условия для адаптации студентов-иностранцев. Занятия в спортивных и творческих секциях, выступления на концертах, научных студенческих конференциях, фестивалях, межвузовских олимпиадах и спортивных соревнованиях ускоряют этот процесс.

Важно отметить, что адаптация иностранных студентов к обучению в российских вузах – это комплексный, сложный и длительный процесс. Он требует от студента-иностранца коммуникативного развития, освоения новых видов социального поведения и т.п.

Успешность социокультурной адаптации во многом зависит от индивидуальных, демографических характеристик и личного потенциала студента-иностранца. Задача вуза – создание условий для раскрытия этого потенциала в целях адекватного взаимодействия иностранных студентов с социальной интеллектуальной средой и формирования новых качеств личности, освоения новых социальных ролей, подготовка педагогических кадров к работе с иностранными студентами.

Заключение и выводы

Рассмотрев, всё связанное с адаптацией иностранных студентов, а также исходя из существующего опыта преподавания, необходимо создать условия для межкультурного и межнационального общения. Нужно подготовить оптимальную образовательную среду для успешного взаимодействия. Создание идеальной образовательной атмосферы означает взаимодействие с носителями языка, желательно с этой целью прикрепить к иностранцам сильную группу, которая отвечала бы за такую работу. Профориентация – это второй мотивационный рычаг, с этой целью надо адаптировать тексты, исходя из уровня и стадии подготовки иностранных студентов. Преподаватель, учитывая менталитет страны и особенности межнационального общения, использует весь арсенал педагогических методов, способствующих улучшенной адаптации, выстроит доверительные отношения, исключая запанибратство, но совершенствующие процесс обучения. Итак, адаптация – это процесс роста, обогащения культурного ценза. В стадии аккультурации, после приобретения нового культурного опыта, но при этом не исключая, а дополняя своё культурное я, студенты становятся гораздо богаче духовно и более развитыми. Говоря об адаптации, нельзя не остановиться на теме аккультурации. Эта проблема также сконцентрировала на себе внимание ряда зарубежных антропологов. Аккультурация – термин, предложенный ещё в конце XIX в. этнографами Дж. Пауэ-

лом и У. Хоумзом, правда в значении ассимиляции. Но со временем понимание феномена аккультурации обогатилось и расширилось, стало пониматься глубже как процесс и как результат взаимодействия двух культур, когда перенимаются нормы и ценности другой культуры. Узкая трактовка термина сменилась рядом исследований, в которых было рассмотрено взаимное влияние культур более обстоятельно и всесторонне. Не случайно Дж. Берри было предложено вместо термина «культурный шок» использовать понятие «стресс аккультурации»: слово «шок» ассоциируется только с негативным опытом, а в результате межкультурного контакта возможен и положительный опыт – оценка проблем и их преодоление» [11].

В этом предложении сказалась и оценка явления аккультурации, сложного и разнообразного влияния двух культур. Не вдаваясь в детали этого процесса, лучше всего ориентироваться на тот результат, который принесёт развитие, обогащение личности и рост толерантности взаимодействующих представителей разных культур. Свое не растерять и прибавить всё лучшее из узнаваемой культуры – только такой подход и такая реализация адаптационного процесса принесёт желаемые плоды. Главное, добиться именно таких достижений и тут требуются сплочённые мотивацией усилия как педагогов, так и учащихся. Необходимо подготовить лингвокультурологический курс занятий с целью приобщения к кухне, правилам этикета, особенностям одежды и т. д., курс занятий профориентационного содержания. Важна психологическая составляющая этих курсов. Например, в Дагестане арабам гораздо легче приспособиться к местным условиям. Жители Дагестана относятся тепло к арабам, поскольку они говорят на языке религии и это располагает их к ним. Студента с наслаждением слушают арабскую речь и охотно посещают курсы арабского языка, создавая для иностранных студентов возможность зарабатывать. Адаптация арабов, индусов и афганцев в Дагестане проходит менее болезненно. Традиции Дагестана, среди которых гостеприимство – важнейшее условие для местных, способствуют толерантному отношению к иностранцам. Об этих традициях также важно рассказать на курсах по лингвокультурологии. Взаимный обмен культурными

ценностями на положительной основе заложит фундамент адаптации для иностранных студентов любого вероисповедания и цвета кожи и в этой связи предстоит серьёз-

ная работа: конференции, концерты, круглые столы, встречи с школьниками, местными жителями, поездки по историческим местам, знакомство с местными поэтами и артистами, совместные вечера поэзии.

Литература

1. Воевода Е. В. Развитие толерантности студентов средствами иностранного языка Российский научный журнал. № 4 (11), 2009.
2. Глебова Т. А. Адаптация студентов-иностранцев к учебе в России // Современная коммуникативистика. 2013 – 1 февраля.
3. Иванова М. А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. СПб., 2001. 40 с.
4. Капезина Т. Т. Проблемы обучения иностранных студентов в российском вузе // Наука. Общество. Государство. 2014. № 1(5). С. 129-138. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://e.lanbook.com/reader/journalArticle/309740/#1> (дата обращения: 15.01.2024).
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

6. Слепухин А. Ю. Высшее образование в условиях глобализации: проблемы, противоречия, тенденции. М.: ИД. «Форум», 2004. 295 с.
7. Цоколь Л. П. Учет особенностей иностранных учащихся подготовительного факультета в процессе педагогического общения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Л., 1987. 16 с.
8. Ямщикова О. А. Актуальные проблемы обучения иностранных студентов в России: психолого-педагогический аспект // Сибир. психол. журн. 2005. № 21.
9. AFS INTERCULTURAL PROGRAMS INC., (1984). AFS Orientation Handbook, Vol. 4. New York.
10. Berry J. W. Immigration, acculturation and adaptation. Applied psychology: an international review. 1997. Vol. 46 (1).
11. Oberg K. Practical Anthropology. New Mexico, 1960.

References

1. Voevoda E. V. *Razvitie tolerantnosti studentov sredstvami inostrannogo yazyka Rossijskij nauchnyj zhurnal* [Development of students' tolerance by means of a foreign language Russian scientific journal]. № 4 (11), 2009. (In Russian)
2. Glebova T. A. *Adaptaciya studentov-inostrancev k uchebe v Rossii* [Adaptation of foreign students to study in Russia]. Modern communication studies. 2013 – February 1st. (In Russian)
3. Ivanova M. A. *Social'no-psikhologicheskaya adaptaciya inostrannykh studentov k vysshej shkole Rossii: avtoref. diss. ... d-ra psikhol. nauk* [Socio-psychological adaptation of foreign students to higher education in Russia: the author's abstract. dissertation of the Doctor of Psychological Sciences]. St. Petersburg, 2001. 40 p. (In Russian)
4. Kapezina T. T. *Problemy obucheniya inostrannykh studentov v rossijskom vuze* [Problems of teaching foreign students at a Russian university]. Nauka. Society. State. 2014. No. 1(5). Pp. 129-138. [Electronic resource]. Mode of access: <https://e.lanbook.com/reader/journalArticle/309740/#1> (accessed: 15.01.2024).
5. Leontiev A. N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Conscience. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 304 p. (In Russian)

6. Slepukhin A. Yu. *Vysshee obrazovanie v usloviyakh globalizacii: problemy, protivorechiya, tendencii* [Higher education in the context of globalization: problems, contradictions, trends. Moscow: Forum, 2004. 295 p. (In Russian)]
7. Tsokol L. P. *Uchet osobennostej inostrannykh uchashchikhsya podgotovitel'nogo fakul'teta v processe pedagogicheskogo obshcheniya: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk* [Taking into account the peculiarities of foreign students of the preparatory faculty in the process of pedagogical communication: abstract. diss. ... Candidate of Pedagogical Sciences]. Leningrad, 1987. 16 p. (In Russian)
8. Yamshchikova O. A. *Aktual'nye problemy obucheniya inostrannykh studentov v Rossii: psikhologo-pedagogicheskij aspekt* [Actual problems of teaching foreign students in Russia: psychological and pedagogical aspect]. Sibir. psychol. Journal. 2005. No. 21. (In Russian)
9. AFS INTERCULTURAL PROGRAMS INC., (1984). AFS Orientation Handbook, Vol. 4. New York.
10. Berry J. W. Immigration, acculturation and adaptation. Applied psychology: an international review. 1997. Vol. 46 (1).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Алиева Айшат Тайгибовна, кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра русского языка с курсом подготовительного отделения, Дагестанский государственный медицинский университет, Махачкала, Россия; e-mail: ayshat_alieva_00@mail.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

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

Принята в печать 12.08.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Aishat T. Alieva, Ph. D. (Filology), senior lecturer, the chair of the Russian with a Course of Preparatory Department, Dagestan State Medical University, Makhachkala, Russia; e-mail: ayshat_alieva_00@mail.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

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 12.08.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-18-22

Формирование математической грамотности учащихся основной школы

© 2024 **Алиева Л. М.**

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

РЕЗЮМЕ. Цель. Обосновать роль математических задач с практическим содержанием для формирования математической грамотности учащихся. **Методы.** Анализ педагогической литературы, анализ учебников по математике для основной школы, беседа, наблюдение, анализ педагогического опыта. **Результат.** Рассмотрены пути формирования математической грамотности обучающихся при изучении математики в основной школе посредством решения задач. Проведен анализ задач в учебниках по математике для sixth и seventh классов на наличие задач практического содержания, которые эффективно формируют математическую грамотность обучающихся. **Вывод.** В статье мы сделали акцент на решение задач практического содержания на уроках математики в sixth и seventh классах. Решение задач подобного рода осуществляет перенос полученных знаний в практическую деятельность, активизирует интерес к задачам прикладного характера и изучению математики в целом, тем самым способствует формированию математической грамотности учащихся.

Ключевые слова: функциональная грамотность, математическая грамотность, ФГОС, обучающиеся основной школы.

Формат цитирования: Алиева Л. М. Формирование математической грамотности учащихся основной школы // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 3. С. 18-22. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-18-22

Formation of Mathematical Literacy of Primary School Students

© 2024 Lyudmila M. Alieva

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

ABSTRACT. **Aim.** To substantiate the role of mathematical problems with practical content for the formation of mathematical literacy of students. **Methods.** Analysis of pedagogical literature, analysis of textbooks on mathematics for primary school, conversation, observation, analysis of pedagogical experience. **Result.** The ways of formation of mathematical literacy of students in the study of mathematics in primary school by solving problems are considered. The analysis of tasks in mathematics textbooks for the sixth and seventh grades for the presence of practical tasks that effectively form the mathematical literacy of students is carried out. **Conclusion.** In the article, we focused on solving practical problems in mathematics lessons in the sixth and seventh grades. Solving problems of this kind carries out the transfer of acquired knowledge into practical activities, activates interest in applied tasks and the study of mathematics in general, thereby contributing to the formation of mathematical literacy of students.

Keywords: functional literacy, mathematical literacy, federal state educational standards, primary school students.

For citation: Alieva L. M. Formation of Mathematical Literacy of Primary School Students. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 3. Pp. 18-22. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-18-22 (in Russian)

Введение

Обучение для жизни стало ведущей идеей современных подходов к образованию. В современном обществе стало важным уже не наличие обширных знаний, а умение проявлять их при решении многообразных жизненных задач.

Одним из образовательных результатов учащихся сегодня является их умение адаптироваться в современной жизни, умение использовать знания, полученные в школе к различным реальным ситуациям.

В обновленном федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования эти новые задачи образования выражены в необходимости формирования *функциональной грамотности*, которая заключается в способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности, включающими овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий [6, с. 29].

В педагогической литературе встречаются разные определения функциональной грамотности. У Н. Ф. Виноградовой: «Функ-

циональная грамотность сегодня – это базовое образование личности. Ребенок должен обладать:

- готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром;
- возможностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи;
- способностью строить социальные отношения;
- совокупностью рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию» [2, с. 16-17].

Содержанием функциональной грамотности, наряду с другими, является математическая грамотность.

Цель статьи – обосновать роль математических задач с практическим содержанием для формирования математической грамотности учащихся. Нами использовались методы: анализ педагогической литературы, анализ учебников по математике для основной школы, беседа, наблюдение, анализ педагогического опыта.

В Примерной основной образовательной программе основного общего образования (протокол от 18 марта 2022 г. № 1/22)

математическая грамотность представлена как совокупность трех компетенций:

1) умения распознавать проявления математических понятий, объектов и закономерностей в реальных жизненных ситуациях и при изучении других учебных предметов, проявления зависимостей и закономерностей;

2) умения формулировать их на языке математики и создавать математические модели, применять освоенный математический аппарат для решения практико-ориентированных задач;

3) умения интерпретировать и оценивать полученные результаты [5, с. 698].

Понятие «математическая грамотность» впервые появилось в 1991 году при проведении международного тестирования.

В разных источниках это понятие трактуется по-разному. В материалах – PISA «Математическая грамотность – это способность индивидуума проводить математические рассуждения и формулировать, применять, интерпретировать математику для решения проблем в разнообразных контекстах реального мира».

Другие авторы отмечают, что математическая грамотность помогает человеку понять роль математики в мире, принимать правильные решения, логичные и взвешенные.

Таким образом, математическая грамотность тесно связана с Требованиями ФГОС ООО к метапредметным результатам, которые должны отражать овладение универсальными учебными познавательными действиями [6].

Анализ литературы по данной тематике показывает, что формирование математической грамотности возможно в разных формах: на уроках математики, в проектной деятельности, других внеклассных мероприятиях.

На уроках математики эффективней всего, на наш взгляд, формирование функциональной грамотности проводить с помощью специальных заданий, и прежде всего, необходимо решать задания, которые отражают реальные жизненные ситуации, понятные и знакомые учащимся.

При этом:

– учебная задача, может иметь, несколько решений/разные способы решения или не иметь однозначного решения;

– предусматривается наличие избыточных данных или недостаточность данных

(самостоятельный поиск недостающей информации);

– сюжет решаемой проблемы может развиваться в рамках конкретного предметного содержания или реализуется идея использования для решения знаний из разных разделов курса, учебных предметов.

Задания такого типа целесообразно включать при прохождении как можно больших тем.

При решении таких задач у учеников формируются, во-первых, в общем математическое и логическое мышление, которые необходимы в жизни для обоснования правильности своих рассуждений, а во-вторых, понимание того, как математические знания можно применять в повседневной жизни.

Результаты и обсуждение

Чем же отличаются учебные задания от заданий на функциональную грамотность? Прежде всего, это задачи, которые:

– строятся на практическом содержании, направлены на решение проблем;

– могут содержать избыточную или недостаточную информацию;

– предполагать неоднозначность или неопределенность решения.

Так, например, при изучении темы «Пропорции» (6 класс) учебными задачами являются следующие.

Задача 1. Найдите число, которое во столько же раз меньше, чем 150, во сколько число 24 меньше, чем 90.

Задача 2. 5 кг товара стоит 325 руб. Сколько будет стоить 11 кг такого товара.

Одним из планируемых учебных результатов по математике по ФГОС есть умение применять информацию, извлечённую из текста, для решения разного рода проблем. Рассмотрим примеры задач такого рода, которые являются уже задачами на математическую грамотность.

Задача на математическую грамотность

На баночке йогурта можно найти описание его состава, пищевой и энергетической ценности. *Состав:* обезжиренное молоко, сливки, сухое обезжиренное молоко, йогуртовая закваска.

Пищевая ценность на 100 г: жира – 3,3 г, белка – 4,6 г, углеводов – 6,7 г.

Энергетическая ценность: На 100 г – 75 ккал, 341 кДж. *Масса нетто:* 170 г.

Какова энергетическая ценность баночки йогурта? Ответ округлите до целого числа.

Проанализировав содержание учебника по математике для 6 класса автора Н. Я. Виленкина, можно выделить задачи такого вида. Приведем некоторые из них.

Задача 2.255. Для приготовления яблочной пастилы на 10 частей яблок берут одну часть сахара (по массе). Сколько килограммов яблок и килограммов сахара надо взять, чтобы получить 2 кг пастилы, если при сушке масса яблочного пюре с сахаром уменьшается в 5,5 раза? [1, с. 77].

Задача 2.355. На пакетице семян огурцов указан процент всхожести – 98 %. Сколько семян из партии 150 штук может не взойти? [1, с. 92].

Задача 2.478. Вкладчик положил деньги в банк под 6 % годовых и в конце года получил 148,4 тыс. руб. прибыли. Какая сумма была положена в банк? [1, с. 107].

В учебнике 7 класса под редакцией Ю. Д. Макарычева примером задач на практическую ситуацию могут служить следующие:

Задача 528. Телевизор имеет плоский экран прямоугольной формы. В паспорте к телевизору указано, что длина экрана относится к ширине как 4:3, а диагональ равна 25 дюймам. Найдите длину и ширину экрана в дюймах; в сантиметрах (1 дюйм = 2,54 см) [4, с. 120].

Задача 1075. Пассажир метро, вставший на эскалатор, сошел с него через t с. Глубина спуска h м. Угол наклона эскалатора к горизонтальной плоскости 30° . Выразите формулой зависимость h от t , если скорость движения эскалатора равна 0,75 м/с. Найдите: а) h , если $t = 2,25$ мин.; б) t , если $h = 60$ м [4, с. 238].

Тем не менее, задач подобного рода, на наш взгляд, недостаточно, тем более, что в настоящий момент в материалах ОГЭ по математике имеется достаточное количество задач, в которых проверяют умения учащихся применять математические знания в простейших практических ситуациях.

Это задача № 1. Виды этих задач называют «Листы бумаги», «Квартира», «Участок», «Печь для бани», «Тарифы», «Шины», «План местности», «Зонт», «Теплица», «Террасы», «ОСАГО».

Задачи на проценты, смеси, сплавы.

Задача № 21 [8, № 338773]

Свежие фрукты содержат 80 % воды, а высушенные – 28 %. Сколько сухих фруктов получится из 288 кг свежих фруктов?

Задача № 21 на проценты [8, № 314508].

На пост главы администрации города претендовало три кандидата: Журавлев, Зайцев, Иванов. Во время выборов за Иванова было отдано в 2 раза больше голосов, чем за Журавлева, а за Зайцева – в 3 раза больше, чем за Журавлева и Иванова вместе. Сколько процентов голосов было отдано за победителя?

Вывод

Формирование математической грамотности требует системного подхода и комбинации различных методов. В статье мы сделали акцент на решение задач практического содержания на уроках математики в шестых и седьмых классах.

Решение задач подобного рода осуществляет перенос полученных знаний в практическую деятельность, активизирует интерес к задачам прикладного характера и изучению математики в целом, тем самым способствует формированию математической грамотности учащихся.

Литература

1. Виленкин Н. Я. Математика. 6 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. Ч. 2. Москва: Мнемозина, 2019. 161 с.
2. Виноградова Н. Ф., Кочурова Е. Э., Кузнецова М. И. и др. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя. М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. 288 с.
3. Ковалева Г. С. Математическая грамотность. Сборник эталонных заданий. Москва: Просвещение, 2020. 80 с.
4. Макарычев Ю. Д. Алгебра. 7 класс. М.: Просвещение, 2023. 256 с.
5. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образова-

нию, протокол от 18.03.2022 N 1/22). [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_417900/ (дата обращения: 15.03.2024).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 15.03.2024).

7. OECD (2017), PISA 2015. Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition, PISA, OECD Publishing, Paris. Pp. 65-80.

8. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://math-oge.sdamgia.ru/?redir=1> (дата обращения: 15.03.2024).

References

1. Vilenkin N. Ya. [Matematika. 6 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsij: v 2 ch.] Mathematics. Grade 6: textbook for general education organizations: at 2 p.m. 2. Moscow: Mnemosyne, 2019. 161 p. (In Russian)
2. Vinogradova N. F., Kochurova E. E., Kuznetsova M. I. et al. *Funkcional'naya gramotnost' mladshego shkol'nika: kniga dlya uchitelya* [Functional literacy of a younger student: a book for a teacher]. Moscow: Russian textbook: Ventana-Graf, 2018. 288 p. (In Russian)
3. Kovaleva G. S. *Matematicheskaya gramotnost'. Sbornik ehtalonnykh zadaniy* [Mathematical literacy. Collection of reference tasks]. Moscow: Prosveshchenie, 2020. 80 p. (In Russian)
4. Makarychev Yu. D. *Algebra. 7 klass* [Algebra. 7th grade]. Moscow: Prosveshchenie, 2023. 256 p. (In Russian)
5. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya (odobrena resheniem federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob"edineniya po obshchemu*

obrazovaniyu, protokol ot 18.03.2022 N 1/22) [The approximate basic educational program of basic general education (approved by the decision of the Federal educational and Methodological Association for General Education, Protocol No. 1/22 dated 03/18/2022)]. [Electronic resource]. Mode of access: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_417900/ (accessed: 15.03.2024).

6. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya* [The Federal State educational standard of basic general education]. [Electronic resource]. Mode of access: <https://fgos.ru/> (accessed: 15.03.2024).

7. OECD (2017), PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition, PISA, OECD Publishing, Paris. Pp. 65-80.

8. [Electronic resource]. Mode of access: <https://math-oge.sdamgia.ru/?redir=1> (accessed: 15.03.2024).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

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 13.08.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

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 13.08.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-23-28

Биопозма как форма обучения креативной иноязычной письменной речи

© 2024 Алипулатова Н. С., Магомедова А. Д.

Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: umudatka07@mail.ru, a913046@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. Теоретически обосновать значимость организации обучения учащихся креативной иноязычной письменной речи посредством составления биопозмы и предложить систему упражнений-заданий. **Методы.** Теоретические: анализ научно-методической литературы, педагогическое моделирование содержания обучения письменным креативным заданиям; эмпирические: наблюдение за учебным процессом, беседа, оценивание результатов учебной деятельности. **Результат.** Научно обоснована, теоретически разработана и апробирована технология управляемого обучения составлению креативных текстов на английском языке в виде биопозмы на старшем этапе обучения. Данная система обучения направлена на овладение учащимися навыками иноязычного письма на качественно новом уровне, что позволит им участвовать в диалоге культур. **Вывод.** Управляемое мотивированное овладение учащимися креативными приемами самостоятельной работы с письменным текстом способствует повышению уровня сформированности у учащихся умений в письменном виде речевой деятельности на английском языке.

Ключевые слова: креативность, иноязычная письменная речь, биопозма, управление, творческое письмо, иноязычная коммуникативная компетенция.

Формат цитирования: Алипулатова Н. С., Магомедова А. Д. Биопозма как форма обучения креативной иноязычной письменной речи // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 3. С. 23-28. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-23-28

Biopoema as a Form of Teaching Creative Foreign Language Writing

© 2024 Nadezhda S. Alipulatova, Amina Dzh. Magomedova

Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: umudatka07@mail.ru, a913046@mail.ru

ABSTRACT. Aim. Theoretically substantiate the significance of teaching students creative foreign-language written speech through composition of a biopoem and propose a system of exercises-tasks. **Methods.** *Theoretic:* analysis of scientific and methodical literature, pedagogical modeling of the content of teaching written creative tasks; *empirical:* observation of the learning process, conversation, evaluation of the results of educational activity. **Results.** The technology of controlled training in writing of creative texts in English in the form of a biopoem at the senior stage of training is scientifically substantiated, theoretically developed and tested. The aim of this educational system is to equip students with a new level of foreign-language writing skills, enabling them to participate in the dialogue of cultures. **Conclusion.** Controlled and motivated mastering of students' creative techniques of work with a written text helps to increase the level of formation of students' skills in written speech in English.

Keywords: creativity, foreign written language, biopoem, management, creative writing, foreign language communicative competence.

For citation: Alipulatova N. S., Magomedova A. Dzh. Biopoema as a Form of Teaching Creative Foreign Language Writing. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 3. Pp. 23-28. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-23-28 (in Russian)

Введение

Высокие требования, предъявляемые в настоящее время к уровню сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у выпускников средних школ, вызывают потребность использования альтернативных форм обучения их иностранным языкам. Письменная речь как компонент иноязычной речевой компетенции включена в качестве цели обучения в программы общеобразовательных учреждений. В соответствии с требованиями программы по иностранному языку учащиеся средней школы должны овладеть умением письменно фиксировать продуктивно усвоенный материал [2].

Широкое использование компьютерных технологий в обучении иностранному языку способствует развитию коммуникативной компетенции и требует правильного изложения мысли в письменной форме. Учащиеся используют письмо как средство коммуникации в социальных сетях. Данный факт также свидетельствует о необходимости обучения письменной речи.

Однако наши наблюдения за учебным процессом в старших классах свидетельствуют о трудностях, с которыми сталкиваются учащиеся в ходе обучения иноязычной письменной речи. Речь идет о недостаточном уровне сформированности у них продуктивных навыков и умений письма.

В ходе исследования, проведенного среди учащихся десятых классов, было выявлено несколько проблем, с которыми они сталкиваются в процессе обучения. Во-первых, учащиеся не могли расположить предложения в правильном порядке, а также у них не было достаточного словарного запаса для выражения своих мыслей в письменной форме. Кроме того, у большинства учащихся не было мотивации выполнять письменные задания.

В этой связи важным представляется обеспечить управляемую организацию процесса обучения учащихся иноязычному письму на основе определения действий и операций содержания механизмов письма как вида речевой деятельности.

Одной из основных задач, стоящих перед учителем иностранного языка при обучении учащихся иноязычной письменной речи, является формирование у учащихся творческих способностей.

В настоящей статье мы рассматриваем креативные методы обучения письму. Исходной гипотезой является положение о том, что выбор такого креативного метода

как составление биоэпиграммы на английском языке должен способствовать развитию креативности учащихся. Нам представляется, что биоэпиграмма является хорошей стратегией для учащихся, испытывающих трудности в написании описательного текста. Цель статьи – теоретически обосновать значимость организации обучения учащихся креативной иноязычной письменной речи посредством составления биоэпиграммы и предложить систему упражнений-заданий. Используются следующие методы. *Теоретические*: анализ научно-методической литературы, педагогическое моделирование содержания обучения письменным креативным заданиям; *эмпирические*: наблюдение за учебным процессом, беседа, оценивание результатов учебной деятельности.

Результаты и обсуждение

Е. Н. Соловова отмечает, что содержание обучения письму на различных этапах будет различным [1]. Обучение письменной речи должно быть последовательным, именно поэтому формирование письменной речи не рассматривается как цель обучения на начальном и среднем этапах. Лишь на старшем этапе письмо является самостоятельным видом речевой деятельности.

Биоэпиграмма – это простое биографическое стихотворение, написанное о человеке, и оно составляется по шаблону. Биоэпиграммы, как правило, не рифмуются, и они могут быть автобиографические (I Am Poems) или биографические.

Биографическое стихотворение использует поэтический стиль, чтобы запечатлеть суть чьей-то жизни или их идентичность. Это не перечисление фактов или событий из жизни человека, а выражение чувств автора о характере субъекта. Нет правильного способа написать биографическое стихотворение, потому что поэмы приходят в разных стилях.

Кроме того, биостихи могут стимулировать интерес к поэтическим структурам и стимулировать творчество учащихся. При преподавании в классе биостихи обычно строятся по десятистрочной формуле, в которой ключевые характеристики предмета включены в стихотворение без рифмы.

Использование поэтического стиля означает, что фокус биографии должен сместиться от событий жизни человека к сути его жизни, истинной природе и характеру человека. Если бы пришлось выбрать одно слово, чтобы описать Елизавету II, это

слово было бы сутью жизни королевы Великобритании в нашем представлении. Таким образом, биографическая поэма выражает и прославляет чью-то сущность и индивидуальность.

Биографические стихи должны также выражать чувство о жизни субъекта. Это не сухой отчет о фактах, а празднование, похвала или критика его или ее жизни. Как вы относитесь к Елизавете II? Если мы можем ответить на этот вопрос, мы на пути к написанию биографического стихотворения о ней.

Лучше всего, чтобы учащиеся начинали с написания биопоэмы о себе, позже они смогут написать об известных исторических деятелях. Нам представляется, что обучение составлению биопоэмы на английском языке вызовет интерес у учащихся старших классов. Если ученики пишут в классе биопоэму, это поможет им обобщить информацию об известной личности или вымышленном персонаже, что позволит им лучше запомнить то, что они узнали о человеке.

После того, как учитель ознакомит учащихся с основной схемой биопоэмы, учащиеся смогут легко создать свои собственные стихи, опираясь на предложенную схему. По предлагаемому нами ниже шаблону учащиеся смогут составить биопоэмы конкретно о себе.

Biopoeam planning (I am poem).
Name _____
Four adjectives that describe you. _____
Who feels (three items). _____
Who fears (three items). _____
Who is able to (three items). _____
Who would like to see (three people, places or things). _____
Who dreams of (three items). _____

Bio Poem Template

First Name _____
Words That Describe You _____
Lover of _____
Who is able to _____
Who feels _____
Who wonders _____
Who fears _____
Who would like to _____
Who dreams _____

Учитель предлагает учащимся ознакомиться с примером биопоэмы, составленной с опорой на данный шаблон:

I, Mrs Gold
Caring, energetic, funny, nice
Sibling of John and Barbara
Lover of pizza, puppies and dance
Who feels love, honour, and happiness
Who fears heights, the unknown, and spiders

Who would like to see Ireland, South France and California

Am a resident of Bordentown, TO
Welcome you to my poem!

После того, как у учащихся сформируется навык написания биопоэмы о себе, можно попробовать составить биопоэму об исторических фигурах или персонажах по следующему образцу.

Biopoeam planning

Name _____
Historical _____
Figure _____

Adjectives that describe person.	Lover of.
Who wondered.	Who dreamed of.
Who learned.	Who discovered.
Who made a difference by.	Who is remembered for.

Biopoeam planning

Name _____
President or Leader _____

Adjectives that describe Person.	Dates in office.
Who dreamed of.	Who said.
Who was determined to.	Who refused to.
Who made a difference by.	Who is remembered for.

Biopoeam planning

Name _____
Character _____

Adjectives that describe Person.	Lover of.
Who wonders.	Who knows.
Who fears.	Who is able to.
Who dreams of.	Who _____.

Чтение примеров биопоэмы может быть полезным для понимания того, как эти стихи пишутся. В следующей биографической поэме показан главный персонаж пьесы Уильяма Шекспира Макбет.

Macbeth
Ambitious, Commanding, Traitorous, Deceived

Husband of Lady Macbeth
 Lover of power, witches, darkness
 Who feels hope, elation, misery
 Who fears light, sleep, Macduff
 Who achieves the crown, the scepter, destruction
 Who would like to be Thane of Cawdor,
 Thane of Glamis, King
 Resident of Scotland

Как мы видим, первая строка биоэпиграмы – имя субъекта. Если у персонажа или человека есть имя из одного слова (как в примере Макбета), следует использовать имя из одного слова.

Строка 2: Описание лица. Вторая строка состоит из трех или четырех прилагательных, которые описывают человека. В примере Макбета писатель отмечает, что Макбет является опытным лидером, который полон решимости получить политическую власть и славу. В то же время Макбет является предателем короны, так как у него есть нынешний король, Дункан, убитый во сне. В конце концов, Макбет узнаёт, что он был обманут пророчествами ведьм, поэтому автор ссылается на этот момент, описывая персонажа как 'обманутого' в строке 2.

Строка 3: Важные отношения. Третья строка биоэпиграмы определяет первичные отношения субъекта, такие как отец (имя) или сестра (имя). В третьей строке Макбет определяется как муж леди Макбет; их отношения являются наиболее важным для Макбета, поскольку она поощряет его безжалостное стремление к власти.

Строка 4: Любовь. В четвертой строке перечислены две или три вещи, люди или идеи, которые любил субъект. В стихотворении в первую очередь упоминается, что Макбет любит власть, поскольку он хочет стать королём и владеть всей страной. В нем перечислены ведьмы, потому что Макбет любит предсказания ведьм, что в конце концов он станет королем. Наконец, это стихотворение перечисляет любовь Макбета к тьме, как потому, что он совершает темные деяния, чтобы получить корону, так и потому, что темная ночь скрывает некоторые из его преступлений.

Учащимся разрешается изменять под- сказки опорного шаблона по мере необходимости в соответствии с выбранными темами. Благодаря драматическому и эмоциональному контексту стихотворное произведение подходит как для письменной, так

и для устной языковой практики. Использование биоэпиграмы при обучении иноязычной письменной речи может обеспечить эффективное и совместное средство изучения языка и самовыражения. Простые формы биографических стихотворений могут дать учащимся основу для выражения идей, которые имеют для них значение, без ограничений грамматической точности. Стихотворения с картинками, стихи-шаблоны предлагают способы превратить английский язык в средство личного самовыражения, творчества и развития, способствуя снижению эмоциональных барьеров в ходе учебного процесса.

Опорам придаётся особая значимость в методологии обучения письменной речи. Они могут быть использованы как образцы написания речевых произведений, так и отдельных элементов текста.

Предлагаемая нами методика работы с биоэпиграмой была апробирована студентами в старших классах лицея № 5 г. Махачкалы в ходе педагогической практики. Прежде чем предложить учащимся написать автобиографическую поэму по разработанной схеме, практикант демонстрирует им образец биоэпиграмы, которую создал сам.

Sample Bio Poem

Laura
 Dedicated, creative, caring
 Lover of black cats, great books, and warm chocolate chip cookies
 Who wonders if there is life on other planets
 Who fears that we may be destroying our own planet
 Who feels happy and peaceful when she's kayaking the Lumber River
 Who would like to travel to distant lands and hike far away mountains
 Who dreams that this year all her students will discover the joy of reading!

Учащимся предлагается также пример биоэпиграмы английского математика Ады Лавлейс, известной прежде всего созданием описания вычислительной машины, проект которой был разработан Чарльзом Бэббиджем, и тем, что составила первую в мире программу для этой машины.

Ada
 Who lived in the 1800s
 Who was passionate, free-spirited, and an "Enchantress of Numbers"
 Who loved math, numbers, and their possibilities

Who was a woman, a mother, and a technology pioneer

Who thought numbers could express a language all their own

Who wanted to help Charles Babbage with his invention

Who faced mental and physical challenges later in life

Who was inspired by the language of numbers

Who saw the future in Babbage's first computer

Who is known by some as the first computer programmer

Who lived in England

Lovelace

После работы над текстами-образцами учащимися выполняются различные упражнения. Для обучения написанию био-поэмы используются предречевые или тренировочные упражнения, а после – речевые упражнения. Предречевые упражнения направлены на освоение технологии написания био-поэмы.

Для того, чтобы написать биографическое стихотворение, учащиеся должны начать со сбора списка соответствующей информации. Как только они получают информацию, о которой идет речь, им нужно будет организовать ее в форме биографического стихотворения. Учитель проводит с учащимися мозговой штурм для составления списка слов, которые могут положительно охарактеризовать человека.

На тренировочном этапе проводятся следующие упражнения: упражнения на трансформацию высказывания, его расширение или сужение, составление плана высказывания, изменение времени повествования в тексте, выделение главной линии повествования, вычленение деталей и другое. Учащиеся разбиваются на пары и обсуждают план составления био-поэмы. Можно еще раз продемонстрировать им готовый вариант био-поэмы.

Информация, включаемая в биографическое стихотворение, может быть разной, но большинство стихотворений содержат, по крайней мере, имя человека, а иногда и его фамилию. Обычно для описания индивидуума используются прилагательные или короткие фразы, как правило, во второй строке.

Далее в стихотворении можно подробно осветить важные взаимоотношения предмета с другими и заслуживающие внимания достижения. Некоторые строки поэмы могут быть посвящены страхам, надеждам,

чувствам и желаниям человека. Био-поэмы могут включать регион, где живёт объект, хотя и не обязательно. Авторы могут решить, какая информация наиболее актуальна для конкретного проекта. Обычно полезно избегать слишком прозаичной информации, например, даты рождения объекта.

В предлагаемых учителем письменных речевых упражнениях учащиеся выражают свои мысли на изучаемом языке, а именно сами составляют тексты (сначала по образцу, затем – самостоятельно). Учащиеся могут составить био-поэму, используя сайт Wordle.net на www.wordle.net/create.

После завершения работы над био-поэмами учащиеся обмениваются стихами, а также на доске объявлений рядом со стихами размещают фотографии их авторов.

Био-поэмы не нужно рифмовать и они не должны иметь определенное количество слогов в строке, но необходимо сосредоточиться на биографической информации и выборе слов с описательными словами и фразами. Приведем некоторые примеры из биографических стихов самих учащихся.

Tahmina

Honest, caring, determined

Sister of Muhammad and Alina

Who loves turtles and swimming in the sea

Who is happy when she goes to the library or watches a thunderstorm

Who wants to be a marine biologist and visit Antarctica

Who fears math tests and horror movies

Who wonders what undiscovered species live in the ocean

Who lives in Makhachkala

Musaeva

Учащиеся выбирали темы для своей био-поэмы, используя информацию в PebbleGo Next Biographies, и написали биостихи по шаблону, который предлагается ниже.

BIO POEM TEMPLATE

Name: _____

Poem Line Key

1. First Name

2. Time in history

3. 3 descriptors or character traits

4. 2 or 3 nouns or phrases

5. 3 descriptive nouns

6. 1 belief or thought

7. 1 noun or phrase

8. 1 challenge

9. 1 inspiration

10. 1 noun, event, or phrase

11. Most Important accomplishment

12. Location or residence

13. Last Name

1. _____
2. Who lived _____
3. Who was _____
4. Who loved _____
5. Who was _____
6. Who thought _____
7. Who wanted _____
8. Who faced _____
9. Who was inspired by _____
10. Who saw _____
11. Who is known _____
12. Who lived _____
13. _____

Выводы

Проведенное нами исследование позволило определить конкретные учебные действия и операции, способствующие формированию навыков креативной иноязычной письменной речи и разработать научно обоснованную модель обучения рассматриваемому виду речевой деятельности. Следует отметить, что предлагаемая нами система упражнений-заданий создает условия для организации управляемого обучения

учащихся старших классов креативной иноязычной письменной речи посредством составления биопоэмы.

При составлении заданий мы исходили из следующих методических требований к ним:

– обеспечить адекватность заданий целям обучения креативному письму учащихся старших классов;

– четкость в формулировках заданий для выполнения конкретных учебных действий, составляющих операциональный механизм рассматриваемого нами вида речевой деятельности.

Составление учащимися биопоэмы на английском языке способствует развитию их креативности. Управляемая организация процесса обучения учащихся креативной иноязычной письменной речи позволяет обеспечить овладение ими умением выражать на иностранном языке необходимую информацию на достаточно качественном уровне.

Литература

1. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранному языку. М.: Просвещение, 2006. С. 190.
2. Примерные программы по иностранному языку. М., 2022.

3. Deswita, Sherly. Teaching Writing Descriptive Text by Using Bio-poems Strategy to Junior High-School Students. Padang: FBS State University of Padang. 2004.

4. Sejnost L. Roberta. Tools for Teaching in the block. California: Corwin A sage Company. 2009.

References

1. Solovova E. N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam* [Methods of teaching foreign languages]. Moscow: Enlightenment, 2006. P. 190. (In Russian)
2. *Primernye programmy po inostrannomu yazyku* [Sample programs in a foreign language]. Moscow, 2022. (In Russian)

3. Deswita, Sherly. Teaching Writing Descriptive Text by Using Bio-poems Strategy to Junior High-School Students. Padang: FBS State University of Padang. 2004.

4. Sejnost L. Roberta. Tools for Teaching in the block. California: Corwin A sage Company. 2009.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Алипулатова Надежда Синибековна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала. Россия; e-mail: umudatka07@mail.ru

Магомедова Амина Джамалутдиновна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра романо-германских и восточных языков и методики преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала. Россия; e-mail: a913046@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Nadezhda S. Alipulatova, Ph. D (Philology), assistant professor, the chair of Foreign Languages, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: umudatka07@mail.ru

Amina Dzh. Magomedova, Ph. D (Pedagogy), assistant professor, the chair of Roman-Germanic and Oriental Languages and Methods of Teaching, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: a913046@mail.ru

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37.796. 83
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-29-35

К вопросу об оптимизации структуры тренировочных средств боксеров-юниоров на предсоревновательном этапе подготовительного периода

© 2024 Аннаев Р. И., Омаров О. М., Чупанова Н. В.

Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: annaev1965@mail.ru, omar-kadi@yandex.ru,
leiladetsad@yandex.ru

РЕЗЮМЕ. В данной статье представлен анализ результатов исследования по оптимизации структуры тренировочных средств на предсоревновательном этапе подготовительного периода годичного цикла спортивной подготовки для боксеров-юниоров. **Цель** – выявление оптимального соотношения тренировочных средств на данном этапе, способствующего росту спортивных результатов. **Методы.** Анализ литературных источников, наблюдение, анкетирование, метод математической обработки данных, обобщение. **Результаты.** Теоретический анализ научных данных и наши исследования выявили необходимость внесения коррекции в соотношение тренировочных средств на предсоревновательном этапе для боксеров юниоров, которые позволили бы более успешно решать задачи повышения спортивного мастерства и достижения высоких результатов в годичном цикле подготовки. **Выводы.** Установлено, рост спортивных достижений боксеров юниоров определяется рациональным распределением и оптимальным соотношением структуры тренировочных средств различной специализированности и направленности на предсоревновательном этапе подготовительного периода с учетом ранга соревнований, возрастных и индивидуальных особенностей спортсменов.

Ключевые слова: оптимизация, тренировочные средства, удельный вес, спортивная подготовка, боксер-юниор, предсоревновательный период.

Формат цитирования: Аннаев Р. И., Омаров О. М., Чупанова Н. В. К вопросу об оптимизации структуры тренировочных средств боксеров-юниоров на предсоревновательном этапе // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 3. С. 29-35. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-29-35

On the Issue of Optimizing the Structure of Training Facilities for Junior Boxers at the Pre-Competition Stage of the Preparatory Period

© 2024 Ramazan I. Annaev, Omarkadi M. Omarov, Nina V. Chupanova

Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: annaev1965@mail.ru, omar-kadi@yandex.ru,
leiladetsad@yandex.ru

ABSTRACT. This article presents an analysis of the results of a study on optimizing the structure of training equipment at the pre-competition stage of the preparatory period of the annual cycle of sports training for junior boxers. The **aim** is to identify the optimal ratio of training tools at this stage, contributing to the growth of sports results. **Methods.** Analysis of literary sources, observation, questionnaire, method of mathematical data processing, generalization. **Results.** Theoretical analysis of scientific data and our research have revealed the need to make adjustments to the ratio of training tools at the pre-competition stage for junior boxers, which would allow them to more successfully solve the tasks of improving sports skills and achieving

high results in the annual training cycle. **Conclusions.** It is established that the growth of sports achievements of junior boxers is determined by the rational distribution and optimal ratio of the structure of training equipment of various specialization and orientation at the pre-competition stage of the preparatory period, taking into account the rank of the competition, age and individual characteristics of athletes.

Keywords: optimization, training facilities, specific weight, sports training, junior boxer, pre-competition period.

For citation: Annaev R. I., Omarov O. M., Chupanova N. V. On the Issue of Optimizing the Structure of Training Facilities for Junior Boxers at the Pre-Competition Stage of the Preparatory Period. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 3. Pp. 29-35. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-29-35 (in Russian)

Введение

Как и во всех видах спортивных единоборств, так и в боксе оптимизация структуры тренировочных средств является ключевой. Рациональное планирование тренировочных средств и их нагрузок с учетом этапа годичной подготовки, условий тренировок и соревнований, возраста и функционального состояния спортсменов, особенностей учебной и трудовой деятельности, бытовых, климатических, географических и экологических условий является одним из основных условий достижения высоких спортивных результатов. В боксе решению данной проблемы посвящен ряд исследований (Калмыков, 1996; Р. Д. Халмухамедов, 1999; В. А. Кузьмин, 1999; А. В. Гасков, 2002, 2010, 2012; М. А. Погадаев, 2012; В. И. Филимонов, 2000, 2011; А. А. Ахматтатин, 2003, 2016; В. Н. Шин, 2008; В. А. Киселев, 2002; М. С. Леонтьева, 2022; Р. И. Аннаев, 2019 и др.). Ими выполнены многочисленные научные исследования, имеющие важное теоретическое и практическое значение для спортсменов взрослой возрастной группы. Для боксеров юниоров требуется дальнейший научный поиск путей оптимизации структуры тренировочных средств и динамики их нагрузок, рациональное и эффективное построение годичного цикла подготовки с учетом тех изменений, которые произошли в боксе за последнее время, таких как большой объем соревновательной нагрузки, высокий темп, проведение соревнований в сложных географических и экологических условиях и др.

Известно, что во всех научных литературных источниках по спорту строго подчеркивается наличие специфических особенностей в организме юниоров, которое обусловлено критическими периодами развития особо нужных спортсмену качеств и способ-

ностей. Однако результаты наших исследований не выявили различия в подготовке взрослых боксеров и боксеров юниоров и поэтому проблема оптимизации структуры тренировочных средств в данной возрастной группе до настоящего времени остается актуальной не только в практике бокса, но и в других видах единоборств. Проведенные исследования указывают на то, что многие тренеры работают на основе своего практического опыта, воспринимая предсоревновательную подготовку боксеров юниоров не как творческий педагогический процесс, а как систему различных физических упражнений, необоснованно определяя объемы средств различной направленности и величины физических нагрузок. На наш взгляд, очевиден тот факт, что структура соотношения тренировочных средств для взрослых боксеров механически переносится в практику подготовки боксеров юниоров, не учитывая их функциональные и возрастные особенности.

Таким образом, основательный анализ научно-методической и спортивной литературы показывает, что оптимизация структуры средств общей физической подготовки (ОФП), специальной физической подготовки (СФП) и спортивного технико-тактического мастерства (СТТМ) в предсоревновательном периоде одна из актуальных задач, которая не вызывает сомнения в дополнительном исследовании, поскольку этот вопрос не имеет научной аргументации и постоянно находится в центре внимания научных исследований. Разноречие и неразработанность многих вопросов, связанных с данной проблемой создает серьезные трудности в практической работе специалистов по боксу.

Цель статьи – выявление оптимальной структуры тренировочных средств на предсоревновательном этапе подготовитель-

ного периода боксеров юниоров, способствующей повышению технико-тактической и физической подготовленности. Объект исследования – предсоревновательный этап подготовительного периода для боксеров юниоров. Предмет исследования – структура тренировочных средств и их соотношения на данном этапе. Методы: изучение и анализ специальной литературы, педагогическое наблюдение, анкетирование, метод математической статистики, обобщение практического опыта.

Результаты исследования и обсуждение

Известно, что главным критерием оценки эффективности планирования тренировочного процесса спортсменов является прирост спортивных результатов [11]. Однако руководствоваться одним лишь данным критерием явно недостаточно, так как спортивные достижения на современном этапе включают в себя комплексное воздействие следующих факторов: качественное планирование тренировочного процесса на предсоревновательном этапе годичной подготовки боксеров юниоров, максимально эффективное использование индивидуальных особенностей спортсменов, уровень технико-тактической, специальной и общей физической подготовленности, социальные, климатические и другие условия, а также высокое педагогическое мастерство тренера.

Мы не случайно обращаем внимание на данную проблему. Результаты наших исследований позволяют сделать вывод, что оптимальное соотношение упражнений по степени различной направленности на предсоревновательном этапе подготовительного периода является одним из главных факторов, определяющих эффективность соревновательной деятельности боксеров юниоров,

Оптимизация структуры средств ОФП, СФП, СТТМ на предсоревновательном этапе способствует определить содержание процесса спортивной подготовки, дает целенаправленную установку спортивной деятельности, позволяет предположить реальный конечный результат, увеличивает воздействие как на срочные, так и на кумулятивные тренировочные эффекты [10].

Известно, что перед каждым соревнованием боксеры должны находиться на достаточно высоком уровне специальной подготовки, которая достигается путем эффек-

тивного и рационального применения специально-подготовительных и соревновательных упражнений. Отсутствие оптимальной разработки, включающей в себе точные соотношения средств ОФП и СФП не позволяет боксеру достичь необходимого уровня специальной тренированности при подготовке к конкретному соревнованию [7; 9]. Следует отметить, что нагрузки тренировочных средств в последние годы достигают по объемам и интенсивности критического для человеческого организма уровня. Поэтому большая концентрация и превышение в отдельных микроциклах подготовки вышеуказанных средств может привести к снижению спортивных результатов [8]. Многие специалисты в области бокса считают, что повышение спортивных достижений через увеличение объемов тренировочной работы практически исчерпало себя. Научные исследования последних лет и практические примеры показывают, что дальнейший рост спортивных достижений и максимальная реализация собственного спортивного потенциала тесно связаны с рациональной оптимизацией структуры тренировочных средств и соревновательных нагрузок без увеличения их объемов [1; 4].

Научно обоснованный подбор тренировочных средств и величины нагрузок на конкретном этапе подготовки позволяет продлить сроки формирования адаптаций к нагрузкам специального характера, способствует повышению уровня физической и функциональной подготовленности, ускоряет протекание восстановительных процессов после соревнований, а также помогает сохранить психическую свежесть спортсменам за счет активного переключения на новый вид деятельности [2; 5].

Следует отметить, что предсоревновательный период является наиболее ответственным и напряженным участком тренировочного процесса, в рамках которого решаются задачи повышения уровня спортивной формы (ОФП, СФП и СТТМ). Он условно состоит из одного мезоцикла (4 микроцикла, с вариациями – 3-6 микроциклов) и характеризуется снижением общего объема тренировочных нагрузок и повышением их интенсивности (быстрота выполнения упражнений, величина усилий, число полных комбинаций и программ). Для рациональной оптимизации трениро-

вочных средств на данном этапе, ориентированной на достижение высоких спортивных результатов способствуют: а) создание условий и правильный подбор средств ОФП и СФП для развития физических качеств в соответствии с индивидуальными особенностями спортсменов данной возрастной группы; б) определение удельного веса тренировочных средств и параметров объема и интенсивности физической нагрузки на этапах ОФП и СФП [6].

Анализ практической работы спортивных школ Дагестана (2017-2022 г. г.) и выступления наших боксеров юниоров на ответственных соревнованиях показал, что не всегда соблюдаются данные условия, встречаются погрешности в постановке соревновательных задач, отмечается неконкретность, нереальность в их содержании, что приводит к отклонению от логики учебно-тренировочного процесса (нарушение этапности, несоблюдение дидактических принципов, стандартизации в решении задач, шаблонности средств и методов), отсутствует четко спланированная научно-обоснованная оптимизация тренировочных средств ОФП, СФП, ТТМ, которая позволила бы добиться совершенства различных сторон спортивного мастерства. Ряд боксеров имеют значительное опережение атлетической подготовленности при низком уровне ТТМ, при том, что в этом возрасте (17-18 лет) модель совершенствования спортивного мастерства является основным [9].

Известно, что основными средствами спортивной тренировки на данном этапе, являются три группы тренировочных средств: специальные (специфические), специально-подготовительные и общеподготовительные.

При анализе литературных источников нам удалось установить, что на подготовительном этапе к ответственным соревнованиям боксеры юниоры из неспециализированных средств преимущественно используют упражнения, направленные на повышение уровня аэробных возможностей: кроссовый бег – 45,6 %, гимнастические – 32,8 %, спортивные игры – 20 % и прыжковые упражнения – 1,6 %. Мы считаем, прыжковым упражнениям отводится недостаточное внимание, что является причиной не достаточного развития скоростно-силовых качеств.

Следует отметить, что специалисты зарубежных стран (США, Великобритания, Тайланд, Болгария, Украина, Казахстан, Узбекистан, Куба и др.), где наблюдается высокая конкурентноспособность национальных школ бокса, рекомендуют особое внимание на подготовительном этапе уделять не только развитию и повышению аэробных возможностей, но и анаэробных, при этом учитывая, что скоростно-силовые упражнения имеют фундаментальное значение для эффективной подготовки боксеров юниоров к основным соревнованиям года [4]. Позднее аналогичные результаты были получены в исследованиях известного отечественного специалиста, профессора В. И. Филимонова (2011), в которых подтвердилось снижение показателей силовой и специальной скоростно-силовой подготовленности. Наши исследования также подтверждают, что специалисты и тренеры в учебно-тренировочном процессе боксеров юниоров незаслуженно мало внимания уделяют упражнениям с отягощениями и со штангой. Между тем известно, что успех соревновательных поединков во многом обуславливается уровнем развития скоростно-силовых качеств спортсменов. Существует также мнение, что на предсоревновательном этапе подготовки особенно важно дифференцировать средства тренировки, воздействующие на показатели специально-подготовительного этапа подготовки, обусловленные следующими факторами: объемом и интенсивностью тренировочной нагрузки, а также направленностью нагрузки в микроциклах [3]. Характерной чертой такой дифференциации, на наш взгляд, должна быть преимущественная направленность воздействия на функциональные и технико-тактические показатели спортсмена.

Так, известные узбекские специалисты по боксу З. Т. Касымбеков и В. Н. Шин предлагают классификацию тренировочных средств с учетом их направленности, которая позволяет разработать критерии оценки и методы контроля специализированных нагрузок, способствующих выявить их информативность и оптимальные соотношения специализированных нагрузок. Результаты проведенного ими эксперимента свидетельствуют о том, что установленные соотношения объема средств ОФП

и СФП, тесно коррелируют с тестами этапного контроля и достижениями юниорской сборной на первенствах Азии и мира.

Наиболее рациональная методика планирования на данном этапе подготовки боксеров юниоров, по мнению некоторых исследователей предусматривает следующее соотношение объема тренировочных нагрузок: общая физическая подготовка – 38 %, специально-подготовительные упражнения – 23 %, упражнения на снарядах – 17 %, совершенствование технико-тактического мастерства – 18 %, вольные бои и спарринги – 4 %, распределение объема и интенсивности парциальных нагрузок по неделям предсоревновательного этапа подготовки должно быть следующим: 1 неделя – общий объем 314 мин., средняя интенсивность – 64 %; 2 неделя – 297 мин. – 72 %; 3 неделя – 249 мин. – 70 %; 4 неделя – 180 мин. – 79 %. Наблюдается тенденция к интенсификации в количественном отношении объемов специализированных средств к концу этапа предсоревновательной подготовки.

Более дифференцированный подход к этой проблеме предлагает Ю. Б. Никифоров. Автор в своих исследованиях анализирует оптимальные соотношения средств тренировки в предсоревновательной подготовке по затраченному времени и по интенсивности нагрузки. На первом этапе время, затраченное на виды подготовки, автор распределяет так: на ОФП – 70 %, СФП – 22 %, СТТМ – 8 %. На втором этапе: на ОФП – 35 %, СФП – 40 %, СТТМ – 25 %. По мнению автора, интенсивность нагрузки должна распределяться так: на первом этапе ОФП – 20 %, СФП – 50 %, СТТМ – 30 %; на втором этапе ОФП – 30 %, СФП – 40 %, СТТМ – 30 %. Эффективность такого подхода была подтверждена результатами Российских боксеров юниоров на крупных международных турнирах, а также на первенствах мира и Европы.

В специальной литературе высказываются различные подходы к разработке данной проблемы. Нами была предпринята попытка обосновать в научно-теоретическом плане целесообразность соотношения тренировочных средств предсоревновательного этапа подготовительного периода. С этой целью нами был проведен анкетный опрос 40 тренеров спортивных школ Дагестана разной квалификации, средний стаж которых составил 24 года. Среди них: 1 – 3Т

СССР, 3 – 3Т России, 16 – тренеров высшей и 20 – тренеров первой категории. Полученный результат показал, что мнения тренеров по этому вопросу разделились, диапазон различий широкий – в объеме ОФП от 35 до 70 % и СФП от 30 до 70 %. Выявлены неэффективные соотношения объемов тренировочных средств различной направленности и величины на предсоревновательном этапе подготовительного периода боксеров юниоров. На общеподготовительном этапе предсоревновательного периода соотношение средств ОФП и СФП в среднем составило 63,5 и 36,5 %, а на специально подготовительном этапе этого же периода – 31,25 – 68,75 % соответственно. В годичном цикле тренировки соотношение по данным опроса составило 48,2 % ОФП и 51,8 % СФП. Допустить можно, что соотношение ОФП и СФП может колебаться в отдельных случаях с учетом индивидуальных особенностей конкретного спортсмена, но диапазон колебаний, на наш взгляд, должен быть значительно уже.

Анализ выступления наших юниоров на региональных и всероссийских соревнованиях и результаты наших исследований, свидетельствуют о том, что должна быть разработана научно-обоснованная оптимизация структуры соотношения тренировочных средств ОФП, СФП и СТТМ для боксеров 17-18 лет на предсоревновательном этапе годичного цикла подготовки. Решение этой проблемы позволило бы рационально использовать разнообразный арсенал средств ОФП и СФП и планомерно готовить спортсменов к ответственным соревнованиям.

Вывод

Таким образом, из анализа литературных источников и результатов наших исследований следует, что многие общие и частные вопросы по оптимизации соотношения тренировочных средств и нагрузок на предсоревновательном этапе подготовительного периода для боксеров юниоров нуждаются в дополнительном исследовании. В процессе многолетней и круглогодичной спортивной тренировки удельный вес и соотношение средств общей и специальной подготовки закономерно должны изменяться с ростом спортивного мастерства и спортивной квалификации. Учитывая тот факт, что для боксеров юниоров 17-18 лет наиболее значимой является модель совершенствования технико-тактического

мастерства, мы видим целесообразным увеличение объема специальных упражнений на предсоревновательном этапе, которые

имеют наибольший тренирующий эффект и способствуют быстрому росту спортивного мастерства.

Литература

1. Ахмататин А. А. Оптимизация тренировочного процесса боксеров высокой квалификации на этапе непосредственной подготовки к соревнованиям // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 2(1). С. 60-64.
2. Гаськов А. В., Кузьмин В. А. Структура и содержание тренировочно-соревновательной деятельности в боксе. Красноярск, 2004. 113 с.
3. Киселев В. А. Планирование спортивной подготовки высококвалифицированных боксеров. М., 2002. 31 с.
4. Копцев К. Н. Из опыта подготовки советских и зарубежных боксеров // Бокс – 2000. Актуальные вопросы подготовки высококвалифицированных боксеров. Москва-Красноярск, 2000. С. 9-17.
5. Леонтьева М. С., Павелис А. Е. Оптимизация технико-тактической подготовки высококвалифицированных боксеров // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2022. № 1. С. 34-38.

6. Матвеев Л. П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты. М., 2001. 323 с.
7. Никифоров Ю. Б. Оптимизация предсоревновательной подготовки боксеров // Бокс: ежегодник. М., 1981. С. 19.
8. Стрельников В. А., Самарин А. Г. Циклическая структура и планирование тренировочного процесса в боксе. Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2007. 132 с.
9. Филимонов В. И. Модельные характеристики физической подготовленности боксеров // Альманах «Бокс-99». М.: ТЕРРА СПОРТ, 1999. С. 82-85.
10. Шин В. Н. Построение годичного цикла подготовки боксеров высокой квалификации. Дисс. ... канд. пед. наук. Ташкент, 2001. 158 с.
11. Щербаков С. И. Исследование соревновательной деятельности в боксе / С. С. Наумов, В. А. Киселев // Сб. молодых ученых и студентов РГАФК. М.: ФОН, 2000. С. 61-65.

References

1. Akhmatgatin A. A. *Optimizaciya trenirovochnogo processa bokserov vysokoj kvalifikacii na eh tape neposredstvennoj podgotovki k sorevnovaniyam* [Optimization of the training process of highly qualified boxers at the stage of direct preparation for competitions]. Modern high-tech technologies. 2016. No. 2(1). Pp. 60-64. (In Russian)
2. Gaskov A. V., Kuzmin V. A. *Struktura i sodержanie trenirovochno-sorevnovatel'noj deyatel'nosti v bokse* [Structure and content of training and competitive activity in boxing]. Krasnoyarsk; 2004. 113 p. (In Russian)
3. Kiselev V. A. *Planirovanie sportivnoj podgotovki vysokokvalificirovannykh bokserov* [Planning of sports training of highly qualified boxers]. Moscow, 2002. 31 p. (In Russian)
4. Koptsev K. N. *Iz opyta podgotovki sovetskikh i zarubezhnykh bokserov* [From the experience of training Soviet and foreign boxers]. Boxing – 2000. Topical issues of training highly qualified boxers. Moscow-Krasnoyarsk, 2000. Pp. 9-17. (In Russian)
5. Leontieva M. S., Pavelis A. E. *Optimizaciya tekhniko-takticheskoy podgotovki vysokokvalificirovannykh bokserov* [Optimization of technical and tactical training of highly qualified boxers]. Pedagogical-psychological and medico-biological problems of physical culture and sports. 2022. No. 1. Pp. 34-38. (In Russian)

6. Matveev L. P. *Obshchaya teoriya sporta i ee prikladnye aspekty* [General theory of sports and its applied aspects]. Moscow, 2001. 323 p. (In Russian)
7. Nikiforov Yu. B. *Optimizaciya predsorevnovatel'noj podgotovki bokserov* [Optimization of pre-competitive training of boxers]. Boxing: yearbook. Moscow, 1981. P. 19. (In Russian)
8. Strelnikov V. A., Samarinov A. G. *Ciklicheskaya struktura i planirovanie trenirovochnogo processa v bokse* [Cyclic structure and planning of the training process in boxing]. Ulan-Ude: BSU, 2007. 132 p. (In Russian)
9. Filimonov V. I. *Model'nye kharakteristiki fizicheskoy podgotovlennosti bokserov* [Model characteristics of physical fitness of boxers]. Almanac "Boxing-99". Moscow: TERRA SPORT, 1999. Pp. 82-85. (In Russian)
10. Shin V. N. *Postroenie godichnogo cikla podgotovki bokserov vysokoj kvalifikacii. Diss. ... kand. ped. nauk* [Building a one-year cycle of training of highly qualified boxers: Diss. candidate of Pedagogical Sciences]. Tashkent, 2001. 158 p. (In Russian)
11. Shcherbakov S. I. *Issledovanie sorevnovatel'noj deyatel'nosti v bokse* [Research of competitive activity in boxing]. S. S. Naumov, V. A. Kiselev. Collection of young scientists and students of RGAFC. Moscow: BACKGROUND, 2000. Pp. 61-65. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Аннаев Рамазан Исмаилович, доцент, кафедры физического воспитания, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: Annaev1965@mail.ru

Омаров Омаркады Магомедзагирович, кандидат педагогических наук, доцент, кафедры спортивных дисциплин и единоборств, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: omarkadi@yandex.ru

Чупанова Нина Вадимовна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики физической культуры, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: Annaev1965@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Ramazan I. Annaev, assistant professor, the chair of Physical Education, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: Annaev1965@mail.ru

Omarkady M. Omarov, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Sports Disciplines and Martial Arts, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: omar-kadi@yandex.ru

Nina V. Chupanova, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Theory and Methods of Physical Culture, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: Annaev1965@mail.ru

Принята в печать 15.08.2024 г.

Received 15.08.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 377
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-35-39

Обучение астрономии студентов колледжа в условиях цифровой образовательной среды

© 2024 Вези́ров Т. Г. ¹, Абдуллаева О. Т. ^{1, 2}

¹ Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: timur.60@mail.ru

² Аграрный колледж, Дагестанские Огни, Россия; e-mail: www.alieva1988@yandex.ru

РЕЗЮМЕ. Цель статьи – показать процесс обучения астрономии студентов колледжа в условиях цифровой образовательной среды (ЦОС). **Методы.** Анализ литературы по теме исследования, изучение и обобщение педагогического опыта. **Результат.** Цифровая образовательная среда решила проблему отсутствия наглядности при обучении астрономии. В работе даны рекомендации по использованию различных цифровых образовательных ресурсов, как составляющих ЦОС, при обучении астрономии студентов колледжа. **Вывод.** Использование дидактических возможностей ЦОС в учебном процессе развивает познавательный интерес студентов к астрономическим знаниям, способствует формированию естественно-научного мировоззрения.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, цифровые образовательные ресурсы, цифровизация, обучение астрономии, познавательный интерес, студенты колледжа.

Формат цитирования: Вези́ров Т. Г., Абдуллаева О. Т. Обучение астрономии студентов колледжа в условиях цифровой образовательной среды // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 3. С. 35-39. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-35-39

Teaching Astronomy to College Students in Conditions of the Digital Educational Environment

© 2024 Timur G. Vezirov¹, Oksana T. Abdullaeva^{1, 2}

¹ Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: timur.60@mail.ru

² Agrarian College,
Dagestanskies Ogn, Russia; e-mail: www.alieva1988@yandex.ru

ABSTRACT. The **aim** of the paper is to show the process of teaching astronomy to college students in a digital educational environment (DEE). **Methods.** Analysis of literature on the research topic, study and generalization of teaching experience. **Result.** The digital educational environment has solved the problem of lack of visibility in teaching astronomy. The paper provides recommendations for the use of various digital educational resources, as components of the DEE, when teaching astronomy to college students. **Conclusion.** The use of the didactic capabilities of DEE in the educational process develops students' cognitive interest in astronomical knowledge and contributes to the formation of a natural scientific worldview.

Keywords: digital educational environment, digital educational resources, digitalization, astronomy teaching, cognitive interest, college students.

For citation: Vezirov T. G., Abdullaeva O. T. Teaching Astronomy to College Students in Conditions of the Digital Educational Environment. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 3. Pp. 35-39. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-35-39 (in Russian)

Введение

Согласно Указу президента РФ № 474 от 21 июля 2020 года «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» цифровая трансформация является одной из национальных целей развития нашей страны до 2030 года.

Современный образовательный процесс кардинально меняется в условиях цифровой трансформации образования, где цифровая образовательная среда является основным звеном в формировании нового типа образовательного процесса, который расширяет технические возможности обучения, обеспечивает доступность и качество образования.

Различные аспекты создания и использования ЦОС в учебном процессе рассматриваются в исследованиях Т. Г. Везирова, С. В. Панюковой, А. Ю. Уварова и других.

В системе среднего профессионального образования астрономия играет огромную роль в формировании у студентов естественно-научной картины мира. Проблема низкого уровня астрономических знаний весьма актуальна, поэтому возникла необходимость повысить уровень знаний с помощью современных технологий, в том числе цифровых технологий как составляющих современной ЦОС.

Цифровая образовательная среда решила основную проблему изучения астрономии – абстрактность. Ведь заучивание основных астрономических понятий, названия и состава небесных тел и их систем не дает полного представления обучающимся о космосе в целом. Движение небесных тел, а также гравитация остаются неосмысленными. В решении указанных проблем важную роль могут сыграть дидактические возможности ЦОС.

Цель исследования – теоретически обосновать и практически реализовать дидактические возможности цифровой образовательной среды при обучении астрономии студентов колледжа.

Методы исследования – анализ научно-методической литературы и ресурсов интернет по изучению цифровой образовательной среды и методики преподавания астрономии, а также методы обобщения собственного педагогического опыта.

Результаты и обсуждение

Цифровизация охватила все ступени образования и все предметные области. В условиях цифровой образовательной среды изменилось не только содержание образования, но и роль преподавателя.

А. Ю. Уваров считает, что цифровая образовательная среда включает совместную деятельность ученика, педагога и работников

управления по развитию цифровой инфраструктуры образования, развитию цифровых учебно-методических материалов, разработку и распространения новых моделей организации учебной деятельности [5, с. 16].

Профессионал нового уровня должен обладать цифровыми компетенциями, уметь быстро учиться, синтезировать и анализировать информацию из различных предметных областей [4, с. 28].

В настоящее время при развитии цифровой экономики в стране, выпускники средних профессиональных учреждений должны быть всесторонне развитыми личностями и обладать знаниями, в частности естественно-научными.

Астрономия является фундаментальной основой формирования научной картины мира обучающихся, расширяющей знания об окружающей действительности в условиях цифровой образовательной среды колледжа [7, с. 1567].

В статье показано обучение астрономии студентов Аграрного колледжа г. Дагестанские Огни. Курс астрономии изучается за одно полугодие, на его изучение в учебном плане колледжа отводится 36 часов. Рассчитан курс на то, чтобы у студентов сложилась целостная картина мира.

Астрономия – это наука, изучение которой базируется на наблюдениях. Невозможно представить обучение астрономии без телескопа, точно также как невозможно обучить информатике без компьютера. Проблема в том, что телескоп использовать днем на занятиях практически невозможно, поэтому цифровые образовательные ресурсы являются помощниками в изучении астрономических явлений.

Проблема наглядности при обучении астрономии актуальна, ведь явления и процессы, изучаемые в астрономии недоступны человеку. Кроме того, при обучении студентам необходимо сообщать наиболее современные знания о Вселенной. Традиционные методы обучения не в полной мере подходят для решения проблем, с которыми сталкиваются студенты при изучении астрономии. Невозможно изучить трехмерные объекты с помощью двухмерных изображений [2, с. 56]. Для решения указанных вопросов нами используются дидактические возможности ЦОС в колледже.

Открытый космос отличается от нашего привычного окружения. Виртуальная ре-

альность позволит рассматривать 3D-модели небесных тел, черных дыр чего не было в традиционном изучении астрономии. Она поможет изучить небесную сферу, которая остается непонятной для многих обучающихся.

При изучении планет, звезд, созвездий, движения комет, солнечных затмений используем программу виртуального 3D-планетария «*Stellarium*». В данной программе небо отображается таким, каким его можно увидеть невооруженным взглядом, в телескоп или бинокль. Все небесные тела выглядят очень реалистичными. Программа позволяет определить блеск, цвет звезды, ее звездную величину, найти на звездном небе любую планету и оценить положение планеты в течение года. Лабораторные работы по астрономии также выполняем в данной программе. Планетарий *Stellarium* обладает широкими настройками, здесь есть возможность расширения стандартных параметров. Студенты могут добавлять собственный материал, а преподаватель – сценарии занятий.

В реальном времени в 3D-режиме можно наблюдать за планетами солнечной системы, спутниками и космическими станциями в астрономической программе *Celestia*. Звездное небо изучаем в компьютерной программе *Redshift*. Здесь можно увидеть вид звездного неба в любую дату и время, и определить какие небесные объекты можно увидеть на небе в телескоп на следующую ночь.

Для проверки астрономических знаний и умений и диагностики проблем возникших у студентов используем тесты, находящиеся на сайтах <https://in-space.ru>, <https://testedu.ru>, <https://kupidonia.ru>.

Материалы для самостоятельной подготовки студенты могут найти на сайте <https://www.astronet.ru>, а также на образовательных платформах, где размещены онлайн-курсы.

На общероссийском астрономическом портале «Астрономия. РФ» можно найти статьи, каталог сайтов, издания, астрофорум, которые можно использовать при обучении студентов. На данном сайте можно узнать все свежие новости астрономии и космонавтики. Каталог сайтов содержит ссылки на сайты известных ученых. Здесь можно найти содержание журналов «Небосвод», «Астрономический календарь АГО», «Земля и Вселенная» и т. д.

Внедрение в изучение астрономии дидактических возможностей ЦОС, в частности, цифровых образовательных ресурсов, облегчило процесс усвоения материала студентами, повысило наглядность, расширило кругозор, увеличило дидактический материал по предмету и объем выполняемой работы, способствовало формированию навыков исследовательской деятельности.

Заключение

Цифровая образовательная среда колледжа вывела учебный процесс на новый уровень, обеспечила благоприятные условия

для получения новых знаний, помогла повысить интерес к обучению астрономии.

Астрономия обладает огромным потенциалом в формировании у студентов естественно-научных знаний, а дидактические возможности ЦОС являются основными ресурсами для этого. Занятия астрономии с использованием цифровых образовательных ресурсов, различных образовательных сайтов любознательны, вызывают интерес у студентов к изучению пока неизведанного и необъяснимого учебного материала в традиционном подходе к обучению.

Литература

1. Везилов Т. Г., Идрисова Ф. А., Ханкарова З. А. Цифровая образовательная среда // Учебно-методическое пособие. Махачкала, ДГПУ, 2023. 105 с.
2. Драгилев Е. В., Драгилева Л. Л. Опыт использования виртуальной образовательной среды в преподавании астрономии // Современное педагогическое образование. 2022. № 6. С. 55-59.
3. Лапин В. Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании // Инновационное развитие профессионального образования. 2019. № 1 (21). С. 55-59.

4. Панюкова С. В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 224 с.
5. Уваров А. Ю., Дворецкая И. В., Заславский И. М. и др. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования. М.: Государственный университет: Высшая школа экономики, 2019. 334 с.
6. Уваров А. Ю. Модель цифровой школы и цифровая трансформация образования // Исследователь. 2019. № 1-2 (25-26). С. 22-37.
7. Турсунов К. Ш. Основы обучения астрономии в академических лицеях гуманитарного профиля и профессиональных колледжах // Молодой ученый, 2016. № 11 (115). С. 1565-1569.

References

1. Vezirov T. G., Idrisova F. A., Khankarova Z. A. *Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda* [Digital educational environment]. Educational and methodological manual. Makhachkala, DSPU, 2023. 105 p. (In Russian)
2. Dragilev E. V., Dragileva L. L. *Opyt ispol'zovaniya virtual'noy obrazovatel'noy sredy v prepodavanii astronomii* [Experience of using a virtual educational environment in teaching astronomy]. Modern pedagogical education. 2022. No. 6. Pp. 55-59. (In Russian)
3. Lapin V. G. *Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda kak usloviye obespecheniya kachestva podgotovki studentov v srednem professional'nom obrazovanii* [Digital educational environment as a condition for ensuring the quality of training of students in secondary vocational education]. Innovative development of professional education. 2019. No. 1 (21). Pp. 55-59. (In Russian)
4. Panyukova S. V. *Ispol'zovaniye informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy v*

4. *obrazovanii* [The use of information and communication technologies in education]. Moscow: Academy, 2010. 224 p. (In Russian)
5. Uvarov A. Yu., Dvoretskaya I. V., Zaslavsky I. M. et al. *Trudnosti i perspektivy tsifrovoy transformatsii obrazovaniya* [Difficulties and prospects for digital transformation of education]. Moscow: State University: Higher School of Economics, 2019. 334 p. (In Russian)
6. Uvarov A. Yu. *Model' tsifrovoy shkoly i tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya* [Digital school model and digital transformation of education]. Researcher. 2019. No. 1-2 (25-26). Pp. 22-37. (In Russian)
7. Tursunov K. Sh. *Osnovy obucheniya astronomii v akademicheskikh litseyakh humanitarnogo profilya i professional'nykh kolledzhakh* [Fundamentals of teaching astronomy in academic lyceums of the humanities and professional colleges]. Young scientist. 2016. No. 11 (115). Pp. 1565-1569. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Везилов Тимур Гаджиевич, доктор педагогических наук, профессор, кафедра методики преподавания математики и информатики, институт физико-математического и информационно-технологического образования, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: timur.60@mail.ru

Абдуллаева Оксана Таджудиновна, преподаватель, Аграрный колледж, учитель физики, средняя общеобразовательная школа № 3, Дагестанские Огни, Россия; аспирантка, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: www.alieva1988@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Timur G. Vezirov, Doctor of Pedagogy, professor, the chair of Methods of Teaching Maths and Informatics, Institute of Physics, Mathematics and Information Technology Education, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: timur.60@mail.ru

Oksana T. Abdullaeva, lecturer, Agrarian College, Dagestanskies Ogn; teacher of Physics, Secondary School No. 3, Dagestanskies Ogn, Dagestan, Russia; postgraduate, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: www.alieva1988@yandex.ru

Принята в печать 18.07.2024 г.

Received 18.07.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-39-44

О вычислении углов между прямыми и плоскостями при обучении геометрии

© 2024 **Гаджимурадов М. А., Гаджиева З. Д.**

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

РЕЗЮМЕ. Цель. Рассмотреть возможность применения векторно-координатного метода при вычислении углов между прямыми и плоскостями. **Методы.** Аналитико-синтетический метод, который позволяет вычислить углы между прямыми и плоскостями без выполнения наглядного рисунка. **Результат.** На примерах решения разного вида стереометрических задач проиллюстрировано применение координатного метода при вычислении углов. **Вывод.** Векторно-координатный метод можно эффективно использовать при решении стереометрических задач на вычисление углов между прямыми и плоскостями.

Ключевые слова: прямоугольная система координат, векторно-координатный метод, скалярное произведение векторов, правильная пирамида, шестиугольная призма.

Формат цитирования: Гаджимурадов М. А., Гаджиева З. Д. О вычислении углов между прямыми и плоскостями при обучении геометрии // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 3. С. 39-44. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-39-44

On Calculating Angles Between Straight Lines and Planes in Geometry Training

© 2024 **Madrid A. Gadzhimuradov, Zulfiya D. Gadzhieva**

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

ABSTRAKT. Aim. Consider the possibility of using the vector coordinate method in calculating angles between straight lines and planes. **Methods.** An analytical and synthetic method that allows you to calculate the angles between straight lines and planes without making a visual drawing. **Result.** The use of the coordinate method in calculating angles is illustrated by examples of solving various types of stereometric problems. **Conclusion.** The vector coordinate method can be effectively used in solving stereometric problems for calculating angles between straight lines and planes.

Keywords: rectangular coordinate system, vector coordinate method, scalar product of vectors, regular pyramid, hexagonal prism.

For citation: Gadzhimuradov M. A., Gadzhieva Z. D. On Calculating Angles Between Straight Lines and Planes in Geometry Training. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 3. Pp. 39-44. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-39-44 (in Russian)

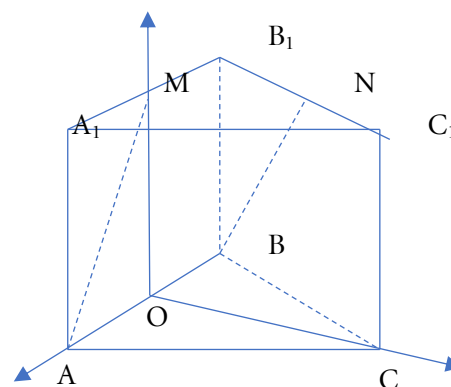
Введение

В курсе аналитической геометрии легко вычисляются углы между прямыми и плоскостями зная уравнения этих геометрических фигур. Но в программе школьного курса геометрии не рассматриваются уравнения прямых и плоскостей в пространстве [1]. С другой стороны, в контрольно-измерительных заданиях ЕГЭ по профильной математике часто встречаются стереометрические задачи на вычисление углов между скрещивающимися прямыми, между различными плоскостями [5]. Решение таких задач зачастую вызывают у учащихся большие трудности. Трудности связаны, прежде всего, с неумением построить на чертеже искомый угол, у учеников недостаточно развиты навыки выполнения стереометрических построений. В таких случаях эффективно можно использовать так называемый «векторно-координатный метод». Основным преимуществом этого метода является то, что подобные задачи решаются аналитическим методом без построения искомого угла между прямыми или плоскостями. Сущность метода заключается в том, что вводится прямоугольная декартова система координат, в которой легко определяются координаты вершин данного многогранника и координаты необходимых для решения задачи векторов. А затем используются знакомые учащимся формулы из векторной алгебры для вычисления угла между векторами с помощью скалярного произведения [4].

Рассмотрим примеры решения задач с использованием указанного выше метода.

Задача 1. В правильной треугольной призме $ABC A_1 B_1 C_1$ боковое ребро равно 5. Точки M и N – середины ребер $A_1 B_1$ и $B_1 C_1$ соответственно.

Найти угол между прямыми AM и BN .



Решение

Введем прямоугольную систему координат с началом координат в точке O – середина ребра AB и координатные оси направим по прямым OA , OC , OM соответственно. Так как треугольник ABC равнобедренный, то медиана CO является и высотой, т. е.:

$CO \perp AB$. Кроме того, $OM \perp OA$, $OM \perp OC$. В выбранной системе координат точки призмы имеют следующие координаты: $O(0;0;0)$, $A(2;0;0)$, $M(0;0;5)$, $B(-2;0;0)$, $B_1(-2;0;5)$.

Находим $OC = \sqrt{AC^2 - OA^2} = \sqrt{4^2} = 2\sqrt{3}$. Тогда, $C(0; 2\sqrt{3}; 0)$, $C_1(0; 2\sqrt{3}; 5)$, $N(-1; \sqrt{3}; 5)$. Напишем координаты векторов

$\overrightarrow{AM}(-2; 0; 5)$, $\overrightarrow{BN}(-1; \sqrt{3}; 5)$. Косинус угла между векторами находим по формуле [2]

$$\cos \alpha = \frac{|\overrightarrow{AM} \cdot \overrightarrow{BN}|}{|\overrightarrow{AM}| \cdot |\overrightarrow{BN}|},$$

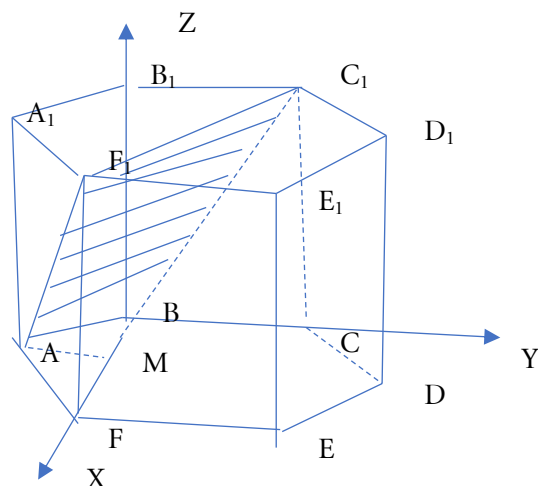
$$\cos \alpha = \frac{|-2 \cdot 1 + 2\sqrt{3} \cdot 0 + 5 \cdot 5|}{\sqrt{(-2)^2 + 0^2 + 5^2} \cdot \sqrt{1^2 + (\sqrt{3})^2 + 5^2}} = \frac{23}{29}.$$

$$\alpha = \arccos \frac{23}{29}.$$

Результаты и их обсуждение

Задача 2. В правильной шестиугольной призме $ABCDEF A_1B_1C_1D_1E_1F_1$ сторона основания равна 6, а высота 4. Найти угол между прямой A_1C_1 и плоскостью BC_1F_1 .

Решение



Введем прямоугольную систему координат с началом в точке B , координатные оси которой направлены соответственно по прямым BF, BC, BB_1 . Как известно из свойств правильного шестиугольника, $BF \perp BC$, $BB_1 \perp BF$, $BB_1 \perp BC$. В выбранной системе координат запишем координаты вершин многогранника: $B(0;0;0)$, $C(0;6;0)$, $B_1(0;0;4)$, $C_1(0;6;4)$. Используя теорему косинусов, получим

$$BF = \sqrt{AB^2 + AF^2 - 2AB \cdot AF \cdot \cos \alpha} = \sqrt{6^2 + 6^2 - 2 \cdot 6 \cdot 6 \cdot \cos 120^\circ} = \sqrt{36 + 36 - 72 \cdot \left(-\frac{1}{2}\right)} = 6\sqrt{3}.$$

Тогда $F(6\sqrt{3}; 0; 0)$, $F_1(6\sqrt{3}; 0; 4)$.

Обозначим M – середину отрезка BF . Тогда AM – медиана, а следовательно высота и биссектриса в равнобедренном треугольнике BAF .

Так как $BM = 3\sqrt{3}$, то $AM = \sqrt{AB^2 - BM^2} = 3$.

Тогда $M(3\sqrt{3}; 0; 0)$, $A(3\sqrt{3}; -3; 0)$, $A_1(3\sqrt{3}; -3; 4)$.

Таким образом,

$$\overrightarrow{A_1C_1}(-3\sqrt{3}; 9; 0),$$

$$\overrightarrow{BF_1}(6\sqrt{3}; 0; 4), \overrightarrow{BC_1}(0; 6; 4).$$

Обозначим $\vec{m}$ вектор, удовлетворяющий условиям: $\vec{m} \perp \overrightarrow{BF_1}$, $\vec{m} \perp \overrightarrow{BC_1}$, т. е. $\vec{m}(m_1, m_2, m_3) \perp (\overrightarrow{BC_1} F_1)$.

Тогда,

$$\begin{cases} \vec{m} \cdot \overrightarrow{BF_1} = 0 \\ \vec{m} \cdot \overrightarrow{BC_1} = 0 \end{cases}$$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} m_1 \cdot 6\sqrt{3} + m_2 \cdot 0 + m_3 \cdot 4 = 0 \\ m_1 \cdot 0 + m_2 \cdot 6 + m_3 \cdot 4 = 0 \end{cases}$$

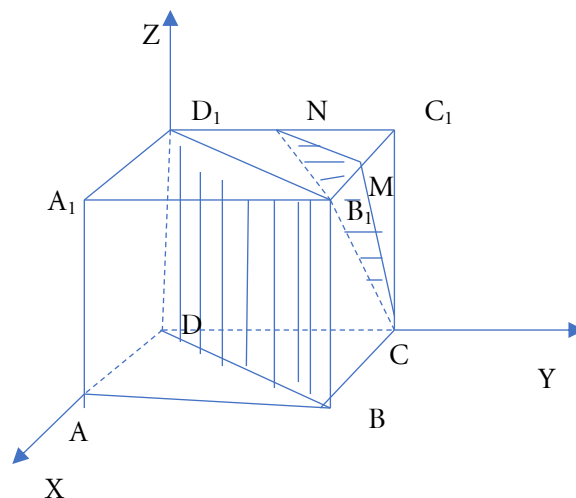
Решая систему, получим одно из частных решений $\vec{m}(2; 2\sqrt{3}; -3\sqrt{3})$.

Так как $\sin \alpha = \frac{|\overrightarrow{A_1C_1} \cdot \vec{m}|}{|\overrightarrow{A_1C_1}| \cdot |\vec{m}|}$, то подставив координаты векторов, находим

$$\sin \varphi = \frac{|(-3\sqrt{3}) \cdot 2 + 9 \cdot 2\sqrt{3} - 0 \cdot (-3\sqrt{3})|}{\sqrt{(-3\sqrt{3})^2 + 9^2 + 0^2} \cdot \sqrt{2^2 + (2\sqrt{3})^2 + (-3\sqrt{3})^2}} = \frac{2}{\sqrt{43}}.$$

$$\varphi = \arcsin \frac{2}{\sqrt{43}}.$$

Задача 3. В прямоугольном параллелепипеде $ABCD A_1B_1C_1D_1$ точки M и N – середины ребер C_1B_1 и C_1D_1 соответственно, $AB=8$, $AD=6$, $AA_1=6$. Найти угол между плоскостями CMN и BDD_1 .



Решение

Прямоугольную систему координат вводим следующим образом: начало координат совпадает с вершиной D , а координатные оси направлены по прямым соответственно DA, DC, DD_1 .

Очевидно, $DA \perp DC$, $DD_1 \perp DA$, $DD_1 \perp DC$. В построенной системе координат напишем координаты точек: $D(0;0;0)$, $C(0;8;0)$, $D_1(0;0;6)$, $N(0;4;6)$, $M(3;8;6)$, $B(8;0;0)$. Находим координаты векторов $\overrightarrow{DD_1}(0;0;6)$, $\overrightarrow{DB}(8;0;0)$, $\overrightarrow{CN}(0;-4;6)$, $\overrightarrow{CM}(3;-8;6)$.

Вводим вектор $\vec{m}(m_1, m_2, m_3)$ такой, что $\vec{m} \perp \overrightarrow{DD_1}$ и $\vec{m} \perp \overrightarrow{DB}$.

Следовательно, $\begin{cases} \vec{m} \cdot \overline{DD_1} = 0 \\ \vec{m} \cdot \overline{DD_1} = 0 \end{cases}$

Подставив координаты векторов, получим $\begin{cases} m_1 \cdot 0 + m_2 \cdot 0 + m_3 \cdot 6 = 0 \\ m_1 \cdot 6 + m_2 \cdot 8 + m_3 \cdot 0 = 0 \end{cases}$

Одним из частных решений этой системы является набор чисел

$$m_1 = 4, m_2 = -3, m_3 = 0, \text{ т.е. } \vec{m}(4; -3; 0)$$

Обозначим через $\vec{n}(n_1, n_2, n_3)$ вектор, удовлетворяющий условиям: $\vec{n} \perp \overline{CN}$ и $\vec{n} \perp \overline{CM}$, т. е. $\vec{n} \perp (MCN)$.

Тогда $\begin{cases} \vec{n} \cdot \overline{CN} = 0 \\ \vec{n} \cdot \overline{CM} = 0 \end{cases} \leftrightarrow$

$$\begin{cases} n_1 \cdot 0 + n_2 \cdot (-4) + n_3 \cdot 6 = 0 \\ n_1 \cdot 3 + n_2 \cdot 0 + n_3 \cdot 6 = 0 \end{cases}$$

Находим одно из решений данной системы: $n_3 = 2, n_2 = 3, n_1 = 4$, т. е. $\vec{n}(-4; 3; 2)$.

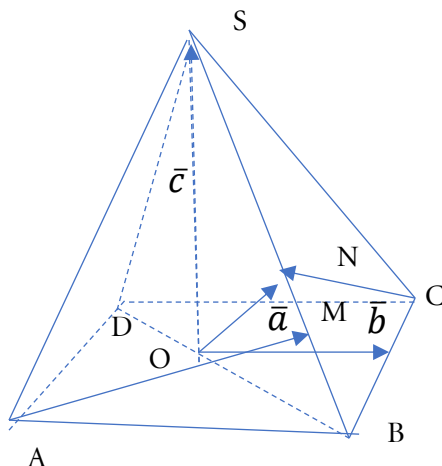
Далее угол между двумя плоскостями находим как угол между перпендикулярными векторами этих плоскостей.

$$\begin{aligned} \cos \alpha &= \frac{|\vec{m} \cdot \vec{n}|}{|\vec{m}| \cdot |\vec{n}|}; \quad \cos \alpha \\ &= \frac{|4 \cdot (-4) + (-3) \cdot 3 + 6 \cdot 2|}{\sqrt{4^2 + (-3)^2 + 0^2} \cdot \sqrt{(-4)^2 + 3^2 + 2^2}} = \frac{\sqrt{25}}{\sqrt{29}} \\ \alpha &= \arccos \sqrt{\frac{25}{29}}. \end{aligned}$$

Задача 4. Дана четырехугольная пирамида SABCD с прямоугольником ABCD в основании. Сторона AB равна 4, а BC равна $4\sqrt{2}$. Вершина пирамиды S проецируется в точку пересечения диагоналей прямоугольника. Из вершины A и C на ребро SB опущены перпендикуляры AM и CN.

а) Докажите, что точка M является серединой отрезка BN.

б) Найдите угол между плоскостями SBA и SBC, если ребро SD равна 8.



а) Систему координат и базисные векторы $\vec{a}, \vec{b}, \vec{c}$ выберем следующим образом: начало координат совпадает с точкой пересечения диагоналей основания пирамиды, $\vec{a} = \frac{\overline{AD}}{2}, \vec{b} = \frac{\overline{AB}}{2}, \vec{c} = \frac{\overline{OS}}{2}$.

Из треугольника АВМ имеем $\overline{AM} = \overline{AB} + \alpha \cdot \overline{BC}$.

Используя условие перпендикулярности двух векторов, получим:

$$\overline{AM} \cdot \overline{BS} = 0, \quad \overline{AB} \cdot \overline{BS} + \alpha \cdot \overline{BC} \cdot \overline{BS} = 0$$

Используя разложения векторов через базисные, $\overline{AB} = 2\vec{b}, \quad \overline{BC} = -\vec{b} + \vec{a} + \vec{c}$,

$$\text{Имеем равенство } 2\vec{b} \cdot (-\vec{b} + \vec{a} + \vec{c}) + \alpha(-\vec{b} + \vec{a} + \vec{c})^2 = 0$$

Учитывая, что косинус угла между базисными векторами равен нулю, после элементарных преобразований получим:

$$\begin{aligned} -2\vec{b}^2 + 2|\vec{b}| \cdot |\vec{a}| \cdot 0 + 2|\vec{b}| \cdot |\vec{c}| \cdot 0 + \\ \alpha(\vec{b}^2 + \vec{a}^2 + \vec{c}^2 - 2|\vec{b}| \cdot |\vec{a}| \cdot 0 - 2|\vec{b}| \cdot |\vec{c}| \cdot 0 + 2|\vec{a}| \cdot |\vec{c}| \cdot 0) \leftrightarrow -2\vec{b}^2 + \alpha(\vec{b}^2 + \vec{a}^2 + \vec{c}^2) = 0, \alpha = \frac{2\vec{b}^2}{\vec{b}^2 + \vec{a}^2 + \vec{c}^2}. \end{aligned}$$

Подставим длины базисных векторов: $\alpha = \frac{8}{12 + \vec{c}^2}$.

Точно так же рассуждая, из прямоугольного треугольника CSN получаем:

$$\overline{CN} = \overline{CB} + \beta \cdot \overline{BS}; \quad \overline{CN} \cdot \overline{BC} = 0, \quad \overline{CB} \cdot \overline{BS} + \beta \cdot \overline{BS}^2 = 0.$$

Разложив векторы через базис, после элементарных преобразований получаем:

$$-2\vec{a}^2 + \beta(\vec{b}^2 + \vec{a}^2 + \vec{c}^2) = 0, \quad \beta = \frac{2\vec{a}^2}{\vec{b}^2 + \vec{a}^2 + \vec{c}^2}.$$

Подставим значения длин базисных векторов: $\beta = \frac{16}{12 + \vec{c}^2}$.

Сравнивая коэффициенты α и β имеем, что $\beta = 2\alpha$. Это означает, что точка M является серединой отрезка BN, что и требовалось доказать.

б) Угол между плоскостями SBA и SBC равен углу между прямыми AM и CN, перпендикулярными линии пересечения этих плоскостей. Найдем сначала угол между векторами $\overline{AM}$ и $\overline{CN}$. Используя теорему Пифагора к прямоугольному треугольнику BSO, получим: $SB^2 = SO^2 + OB^2$,

$$SB^2 = \vec{c}^2 + \vec{a}^2 + \vec{b}^2, \quad 8^2 = \vec{c}^2 + 4 + 8, \quad |\vec{c}| = \sqrt{52}.$$

Используя значения коэффициентов α и β , полученные в пункте

$$\text{а): } \alpha = \frac{1}{8}, \quad \beta = \frac{1}{4}.$$

Подставим эти значения в разложения векторов $\overline{AM}$ и $\overline{CN}$:

$$\overline{AM} = 2\vec{b} + \frac{1}{8}(\vec{a} - \vec{b} + \vec{c}) = \frac{1}{8}\vec{a} + \frac{15}{8}\vec{b} + \frac{1}{8}\vec{c}.$$

$$\begin{aligned}\overline{CN} &= -2\vec{a} + \frac{1}{4}(\vec{a} - \vec{b} + \vec{c}) \\ &= -\frac{7}{4}\vec{a} - \frac{1}{4}\vec{b} + \frac{1}{4}\vec{c}.\end{aligned}$$

Вычислим косинус угла между этими векторами:

$$\begin{aligned}\cos(\overline{AM}, \overline{CN}) &= \frac{\overline{AM} \cdot \overline{CN}}{|\overline{AM}| \cdot |\overline{CN}|} \\ &= \frac{-2}{\frac{1}{8} \cdot \sqrt{960} \cdot \frac{1}{4} \cdot \sqrt{488}} \\ &= -\frac{1}{\sqrt{105}}.\end{aligned}$$

Если косинус угла меньше нуля, то векторы образуют тупой угол. Поэтому искомый угол между плоскостями SBA и SBC равен смежному с найденным углом $\alpha = \arccos \frac{1}{\sqrt{105}}$.

Выводы

В школьном курсе математики вопросам взаимного расположения прямых и плоскостей не уделяется должного внимания, хотя задачи на эту тему регулярно предлагаются в материалах ЕГЭ по математике и на вступительных экзаменах в ведущие вузы [3]. При решении таких задач эффективно можно использовать координатный метод. Следует отметить, что векторно-координатный метод также можно использовать для нахождения расстояния между скрещивающимися прямыми, расстояния от точки до плоскости [4].

Литература

1. Атанасян Л. С. Геометрия 10-11. Учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2009. 255 с.
2. Гаджимурадов М. А. Практикум по элементарной геометрии. Учебное пособие. Махачкала: Изд-во Алеф, 2014. 108 с.
3. Гаджимурадов М. А. Формирование и развитие пространственного мышления на уроках геометрии с помощью компьютерных технологий

// Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2019. Т. 13 № 3.

4. Севрюков П. В. Векторы и координаты в решении задач школьного курса стереометрии. Учебное пособие. М.: Илекса: НИИ школьных технологий. Ставрополь. Сервис школа, 2008. 163 с.
5. Единый государственный экзамен. Математика. Профильный уровень. Типовые экзаменационные варианты. Под ред. И. В. Ященко, 2023.

References

1. Atanasyan L. S. *Geometriya 10-11. Uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenij* [Geometry 10-11. Textbook for general education institutions]. Moscow: Enlightenment, 2009. 255 p. (In Russian)
2. Gadzhimuradov M. A. *Praktikum po ehlementar'noy geometrii. Uchebnoe posobie* [Practicum on elementary geometry. Textbook. Makhachkala, Alef, 2014. 108 p. (In Russian)
3. Gadzhimuradov M. A. *Formirovanie i razvitie prostranstvennogo myshleniya na urokakh geometrii s pomoshch'yu komp'yuternykh tekhnologij* [Formation and development of spatial thinking in geometry lessons using computer technology]. Da-

gestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2019. Vol. 13. No. 3. (In Russian)

4. Sevryukov P. V. *Vektory i koordinaty v reshenii zadach shkol'nogo kursa stereometrii. Uchebnoe posobie* [Vectors and coordinates in solving problems of the school course of stereometry. Textbook]. Moscow: Ilex: Research Institute of School Technologies. Stavropol. Service school, 2008. 163 p. (In Russian)
5. *Edinyj gosudarstvennyj ehkzamen. Matematika. Profil'nyj uroven'. Tipovye ehkzamenacionnye varianty* [Unified State exam. Mathematics. Profile level. Typical exam options]. Edited by I. V. Yaschenko, 2023.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Гаджимурадов Мадрид Абдуллаевич, кандидат физико-математических наук, профессор, кафедра высшей математики, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия, e-mail: matanaliz-dgpu@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Madrid A. Gadzhimuradov, Ph. D. (Physical and Mathematical Sciences), professor, the chair of Higher Mathematics, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: matanaliz-dgpu@mail.ru

Гаджиева Зульфия Джамалдиновна, кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра высшей математики, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: gadzhievazulfiyaa@mail.ru

Zulfiya D. Gadzhieva, Ph. D. (Physical and Mathematical Sciences), assistant professor, the chair of Higher Mathematics, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: gadzhieva zulfiyaa@mail.ru

Принята в печать 18.07.2024 г.

Received 18.07.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК: 611.8:378.14
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-44-47

Пути улучшения памяти студентов (на примере кафедры анатомии человека)

© 2024 Гусейнова С. Т., Эседова А. Э., Курбанова П. А.

Дагестанский государственный медицинский университет,
Махачкала, Россия; e-mail: vagabova80@mail.ru, zarema150198@gmail.com, pvtiya80@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. Изучение способов улучшения памяти студентов с целью повышения уровня образования. **Метод.** Анализ психолого-педагогической, медицинской литературы. **Результаты.** Авторами приведены все виды памяти, их локализация, мотивационные аспекты, направленные на улучшение качества знаний студентов. **Вывод.** Профессорско-преподавательский состав должен помочь студентам кафедры анатомии улучшить отношение к профессии врача, научить анализировать, преодолевать отчужденность, пассивность и мнимую легкоусвояемость. Фундаментальным базисом учебы является мотивация, умение синтезировать и обобщать многие интересные факты, цифры, идеи и фиксировать в памяти в коре головного мозга в течение всей жизни.

Ключевые слова: анатомия человека, память, студенты.

Формат цитирования: Гусейнова С. Т., Эседова А. Э., Курбанова П. А. Пути улучшения памяти студентов (на примере кафедры анатомии человека) // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 3. С. 44-47. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-44-47

Ways to Improve Students' Memory (Using the Example of the Department of Human Anatomy)

© 2024 Sabina T. Guseynova, Angela E. Esedova,
Patimat A. Kurbanova

Dagestan State Medical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: vagabova80@mail.ru,
zarema150198@gmail.com, pvtiya80@mail.ru

ABSTRACT. Aim. The study of ways to improve students' memory in order to improve the level of education. **Method.** Analysis of psychological, pedagogical, and medical literature. **Results.** The authors present all types of memory, their localization, and motivational aspects aimed at improving the quality of students' knowledge. **Conclusion.** The teaching staff should help students of the Department of Anatomy improve their

attitude to the medical profession, teach them to analyze, overcome alienation, passivity and imaginary digestibility. The fundamental basis of learning is motivation, the ability to synthesize and summarize many interesting facts, figures, ideas and fix them in memory in the cerebral cortex throughout life.

Keywords: human anatomy, memory, students.

For citation: Guseynova S. T., Esedova A. E., Kurbanova P. A. Ways to Improve Students' Memory (Using the Example of the Department of Human Anatomy). Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 3. Pp. 44-47. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-44-47 (in Russian)

Введение

Студенты 1 курса кафедры анатомии изначально сталкиваются с обилием информации, трудностями усвоения сложного материала. Обучающиеся еще не умеют самостоятельно, целенаправленно и разумно распоряжаться своим учебным, личным и свободным временем. Анатомия человека, как важнейшая медико-биологическая дисциплина, в медицинских вузах имеет приоритетное значение. Анатомия человека имеет ограниченный терминологический базис и является трудоемкой дисциплиной [2]. Студент должен уметь рационально, экономно и умно распределять и распоряжаться своим и чужим временем.

В этой связи полезным является указание, как улучшить память студентов с учетом мнения анатомов, педагогов и мнемотехнических приемов.

Обучение, воспитание, работа, учеба, спортивные, художественные и музыкальные способности тесно связаны с проявлением памяти, с умением извлечь информацию из кратковременной и долговременной жизни.

Стремление, целенаправленная тяга к знаниям, умениям, к заветной цели, желание добиваться большего и высшего за короткий период – основа качественной и долговременной памяти.

Без развития памяти ни студент, ни педагог, ни руководитель, ни специалист не могут работать, обучать и управлять. Совершенствование памяти – это долговременный изнурительный труд, который окупается в повседневной жизни авторитетом, повышением по карьерной лестнице, совершенствованием в науке, бизнесе, работе и т. д. [1].

Для успешной работы, учебы и жизни значительное место занимает правильный выбор профессии, ибо кто поступает в вуз без профессиональной ориентации, без желания учиться и трудиться на ниве своей

профессии и без мотивации у того и память страдает, и желание невысокое [3].

Цель работы – изучение и реализация способов улучшения памяти студентов с целью повышения уровня образования. Метод: анализ психолого-педагогический, медицинской литературы.

Обсуждение и результаты

Развитие и совершенствование памяти невозможно без глубокой любви к своей профессии, специальности, мотивированному расходу своей личной жизни и рабочего времени. К примеру, если студент глубоко и всесторонне не понял свой выбор профессии (врач, педагог, инженер, юрист, летчик, космонавт и т. д.), не осознал жизненный путь, как он будет развивать память в случайно выбранной профессии. По нашему глубокому убеждению, студент должен осознать выбор своей профессии и, если нет тяги к знаниям, развитие памяти страдает. Особенно это актуально, когда абитуриенты поступают в вуз по баллам ЕГЭ и одновременно подают документы на несколько факультетов.

Мы, к примеру, ниже приводим высказывания выдающихся ученых относительно учебы в медицинском вузе, о профессии врача, о близких нам предметах, в частности, анатомии человека.

Удивительный парадокс наблюдается сейчас в области анатомии. Известно, что школьники, учащиеся техникумов, колледжей, училищ, студенты институтов, академий и университетов, все взрослые люди сейчас достаточно грамотно и квалифицированно разбираются в вопросах внутренней и внешней политики, электроники, компьютеризации и роботизации, молекулярной биологии, биотехнологии и генной инженерии, астрономии и галактики, истории и литературы, а закономерности строения своего тела слабо знают, особенно те, которые студенты, которые ссылаются на

слабую память и затруднение запоминания определенных терминов и структур человеческого организма.

В современных условиях XXI века – века информатизации, роботизации, нанотехнологий, компьютеризации, модернизации, инновации велика роль человеческой памяти – носителя информации, идей, обобщений и научных прогнозов, и практической реализации энергии мысли [4].

Для успешной учебы, работы, развитие памяти научных и иных исследований необходима мотивация (от латинского – *movere* – двигаться; или франц. *motif* – побудительная причина) к избранной профессии.

Мотивация – это совокупность фактов, определяющих поведение. Мы бы добавили, что не только поведение, но и образ жизни, стремление к намеченной цели, преодоление препятствий и совершенствование своего характера, ритм и темп жизни и т. д.

Виды памяти соответственно видам органов чувств и умению получать информацию и сохранять воспоминания:

- 1) зрительная память;
- 2) слуховая память;
- 3) обонятельная память;
- 4) тактильная (осязательная) память;
- 5) вкусовая память.

Вопреки распространенному мнению память не локализуется в каком-то определенном участке головного мозга. Работа памяти основана на деятельности нейронных сетей, которые обрабатывают и сохраняют различные виды информации, распределенной по разным отделам мозга [5]. Закрепление памяти в мозге и ее воспроизведение зависит от работы различных запоминающих систем и его отделов, отвечающих за восприятие сигналов (таблицы 1, 2, 3).

Локализация различных видов памяти в мозгу отмечена в таблице.

Значительную долю в формировании памяти играет лимбическая система. К лимбической системе (от лат. *limbus* – кайма, край) относятся следующие структуры головного мозга:

1. Обонятельная луковица;
2. Обонятельный тракт;
3. Обонятельный треугольник;
4. Переднее продырявленное вещество;
5. Поясная извилина;
6. Гиппокамп;

7. Зубчатая извилина;
8. Свод;
9. Миндалевидное тело;
10. Прозрачная перегородка;
11. Гипоталамус;
12. Парагиппокамп;
13. Крючок.

Таблица 1

Классификация видов памяти
<i>А. По времени удержания следа:</i>
А. 1. Непосредственная (сверхкратковременная) память
А. 2. Кратковременная (оперативная) память
А. 3. Долговременная память
<i>Б. По характеру удерживаемой информации:</i>
Б. 1. Эпизодическая память
Б. 2. Семантическая память
<i>В. По способу воспроизведения:</i>
В. 1. Декларативная память
В. 2. Процедурная память
<i>Г. По произвольности и осознанности:</i>
Г. 1. Произвольная память
Г. 2. Непроизвольная память

Таблица 2

Классификация видов памяти
<i>1. Запоминание:</i>
1. 1. Распознавание сенсорных стимулов
1. 2. Кодирование информации (обработка и структурирование)
1. 3. Компарация (сличение с прошлым опытом)
1. 4. Консолидация следа памяти
<i>2. Хранение информации (ретенция)</i>
<i>3. Воспроизведение:</i>
3. 1. Поиск следа
3. 2. Декодирование информации
3. 3. Контроль (сличение с требованиями задания)

Таблица 3

Виды памяти	Локализация в мозгу
Кратковременная	Лобные доли и кортикоталамические пути
Смешанная	Кора полушарий головного мозга
Двигательная	Зубчатые ядра и мозжечок Двигательная зона лобной доли
Эпизодическая	Лобные доли, гиппокамп, таламус, лимбическая система
Зрительная	Затылочная доля
Слуховая	Височная доля
Обонятельная	Крючок, лимбическая система, гиппокамп
Вкусовая	Крючок, лимбическая система

Значение лимбической системы велико в организме человека. Она участвует в формировании памяти, эмоций, стресса, поведения, регуляции функций внутренних органов (еда и питье), температуры тела, репродуктивной функции, мотивации, страха, удовольствия, агрессии.

Вывод

Развитию и совершенствованию памяти и мышления мозга человека нет предела. В

основе их развития должны лежать систематический, регулярный, напряженный и целеустремленный труд и работоспособность. Фундаментальным базисом учебы и работы в области любимой профессии является мотивация, умение анализировать, синтезировать и обобщать многие интересные факты, цифры, идеи и фиксировать в памяти, в коре головного мозга в течение всей жизни.

Литература

1. Бородин Ю. С. Нейрохимические и функциональные основы долговременной памяти. М., 1982. 215 с.
2. Гусейнов Т. С. У истоков медицины. Махачкала, 1991. 71 с.
3. Гусейнов Т. С., Гусейнова С. Т., Эседова А. Э. Стратегические аспекты модернизации преподавания анатомии человека. Известия

дагестанского педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2017. Т. 11. № 3. С. 101-105.

4. Жданов Д. А. Лекции по функциональной анатомии человека. М.: Медицина, 1979. 316 с.
5. Захаров В. В., Яхно Н. Н. Нарушение памяти. Справочное руководство для врачей. М., 2003. 160

References

1. Borodkin Yu. S. *Nejrokhimicheskie i funkcion-al'nye osnovy dolgovremennoj pamyati* [Neurochemical and functional foundations of long-term memory]. Moscow, 1982. 215 p. (In Russian)
2. Guseynov T. S. *U istokov mediciny* [At the origins of medicine]. Makhachkala, 1991. 71 p. (In Russian)
3. Guseynov T. S., Guseynova S. T., Esedova A. E. *Strategicheskie aspekty modernizatsii prepodavaniya anatomii cheloveka* [Strategic aspects of modernization of teaching human anat-

omy]. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2017. Vol. 11. No. 3. Pp. 101-105. (In Russian)

4. Zhdanov D. A. *Lekcii po funkcion-al'noj anatomii cheloveka* [Lectures on functional human anatomy]. Moscow: Medicine, 1979. 316 p. (In Russian)

5. Zakharov V. V., Yakhno N. N. *Narushenie pamyati. Spravochnoe rukovodstvo dlya vrachej* [Memory impairment. Reference guide for doctors]. Moscow, 2003. 160 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Гусейнова Сабина Тагировна, доктор медицинских наук, профессор, кафедра анатомии человека, Дагестанский государственный медицинский университет, Махачкала, Россия; e-mail: vagabova80@mail.ru

Эседова Анжела Эседовна, кандидат медицинских наук, доцент, кафедра анатомии человека, Дагестанский государственный медицинский университет, Махачкала, Россия; e-mail: zarema150198@gmail.com

Курбанова Патимат Арсеновна, студентка, Дагестанский государственный медицинский университет, Махачкала, Россия; e-mail: pvtiya80@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Sabina T. Guseynova, Doctor of Medical Sciences, professor, the chair of Human Anatomy, Dagestan State Medical University, Makhachkala, Russia; e-mail: vagabova80@mail.ru,

Angela E. Esedova, Ph. D. of Medical Sciences, assistant professor, the chair of Human Anatomy, Dagestan State Medical University, Makhachkala, Russia; e-mail: zarema150198@gmail.com.

Patimat A. Kurbanova, student, Dagestan State Medical University, Makhachkala, Russia; e-mail: pvtiya80@mail.ru

Принята в печать 20.07.2024 г.

Received 20.07.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 372.8
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-48-56

Важность обучения лексическим навыкам на уроках арабского языка

© 2024 Зубаирова Л. М., Абдулжалилов И. М.

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

РЕЗЮМЕ. Цель статьи – проанализировать важность обучения лексике арабского языка в средней школе, которая заключается в формировании у учащихся лексических навыков в пределах определенного минимума, подлежащего заучиванию в школе. **Методы.** Использование словаря, лексические игры, кроссворд, песенный материал и стихотворения, игры по аудированию. **Результаты.** Лексика используется во всех сферах жизни и благодаря ей мы можем передать любую информацию. Богатый словарный запас языка говорит об уровне интеллектуального развития человека. Поэтому, при обучении языку, важно научить учащихся как можно большему количеству слов. **Выводы.** Изучение лексики – неотъемлемая составляющая обучения иностранному языку, без которой его невозможно изучить. В связи с этим, корректная подача лексического материала ведет к успешному овладению знаниями, а разнообразие методов обучения позволяет сделать образовательный процесс более увлекательным.

Ключевые слова: лексика, арабский язык, обучение, метод, упражнение, лексические единицы.

Формат цитирования: Зубаирова Л. М., Абдулжалилов И. М. Важность обучения лексическим навыкам на уроках арабского языка // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 3. С. 48-56. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-48-56

The Importance of Learning Lexical Skills in Arabic Lessons

© 2024 Leyla M. Zubairova, Inquach G. Abdulzhalilov

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

ABSTRACT. The aim of the article is to analyze the importance of teaching Arabic vocabulary in secondary school, which consists in the formation of students' lexical skills within a certain minimum to be memorized at school. **Methods.** The use of a dictionary, lexical games, crossword puzzles, song material and poems, listening games. **Results.** Vocabulary is used in all spheres of life and thanks to it we can convey any information. The rich vocabulary of the language speaks about the level of intellectual development of a person. Therefore, when teaching a language, it is important to teach students as many words as possible. **Conclusions.** Learning vocabulary is an integral part of learning a foreign language, without which it is impossible to learn it. In this regard, the correct presentation of lexical material leads to successful knowledge acquisition, and a variety of teaching methods allows you to make the educational process more exciting.

Keywords: vocabulary, Arabic, teaching, method, exercise, lexical units.

For citation: Zubairova L. M. Abdulzhalilov I. M. The Importance of Learning Lexical Skills in Arabic Lessons. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 3. Pp. 48-56. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-48-56 (in Russian)

Введение

Как известно, лексикой называется вся совокупность слов языка, его словарный состав. Лексический уровень языка тесно связан с другими его уровнями – фонетическим, словообразовательным, синтаксическим и морфологическим [3, с. 3].

Лексика используется во всех сферах жизни и благодаря ей мы можем передать любую информацию. Богатый словарный запас языка говорит об уровне интеллектуального развития человека. Поэтому, при обучении языку, важно научить учащихся как можно большему количеству слов.

Таким образом, *целью* обучения лексике арабского языка в школе является формирование лексических навыков. На протяжении всего курса учащиеся должны овладеть значением и формой лексических единиц (слов, устойчивых словосочетаний), научиться понимать их на слух и уметь их использовать в разных ситуациях.

Результаты и обсуждение

Можно выделить следующие этапы обучения лексике:

1. Семантизация лексических единиц – раскрытие значения слова и сферы его употребления.
2. Формирование лексических навыков с помощью тренировочных упражнений, работы со словарем.
3. Активизация лексики – ее применение в речи.

Рассмотрим эти этапы более подробно.

1. Семантизация лексических единиц.

Семантизация лексики – это различные способы объяснения обучаемым значений еще неизвестных им слов [4, с. 1].

Различают переводный и беспереводный способ. Переводная семантизация – это перевод слова на родной язык учащихся. Беспереводная – это наглядный способ, демонстрирующий предметы, изображения, действия; раскрытие значения слова на иностранном языке с помощью уже знакомых слов; перечисление однотипных по значению слов; использование синонимов или антонимов; контекстная догадка. Выбор способа обучения зависит от языковых и возрастных особенностей учащихся.

На начальном этапе обучения, особенно в младших классах целесообразно использовать наглядные приемы обучения: показ картинок, фотографий, слайдов с изображением того или иного предмета, действия,

явления. Визуальные способы способствуют выявлению интереса у учащихся, они легче запоминают и это дает хорошие результаты.

Учителю с первых же дней работы следует начать подбор демонстрационно-показательного материала. Например, подготовить картинки для прохождения темы «Фрукты. Овощи» – это выйдет не менее 10 картинок. На первый взгляд это может показаться очень трудоемким процессом и учитель подумает: «Стоит ли это делать? Оправдает ли себя время, потраченное на приготовление наглядного материала ради 2-3 уроков? Не лучше ли просто написать на доске арабские слова с переводом?». На мой взгляд, не стоит жалеть время и сил на подготовку наглядного материала. Во-первых, такая подача материала вызывает интерес у детей и они быстрее запомнят новые слова, а во-вторых, что немаловажно, облегчит дальнейшую работу учителя. Он сможет использовать картинки с изображением фруктов и овощей при изучении темы «Цвета», например, красное яблоко, желтый лимон, черный виноград, зеленый огурец, фиолетовый баклажан, оранжевый апельсин, синяя слива и др. Также, этот наглядный материал пригодится при инсценировке сценки «На рынке». И не стоит забывать, этот материал пригодится на несколько лет при работе с другими классами.

Поэтому, не стоит недооценивать роль наглядности – дидактического метода, воздействующего на эмоциональную сферу учащихся и, способствующего прочному усвоению материала.

Давайте рассмотрим примеры прохождения новых лексических единиц с помощью наглядного материала.

1. Введение существительных, путем показа картинок, слайдов, фотографий. Необходимо неоднократно проговаривать названия демонстрируемых предметов.

2. Введение прилагательных, обозначающих противоположные значения, путем использования их в сочетании с одним видом предмета: بيت كبير «большой дом» – بيت صغير «маленький дом»; قلم قصير «короткий карандаш» – قلم طويل «длинный карандаш» и т. д.

3. Введение глагола путем показа изображений, обозначающих движение или действие предмета. Учитель может показать действие сам.

Учитель: «Ребята, посмотрите, что делает сейчас учитель?»

Учитель делает несколько шагов по классу и четко произносит действие на арабском языке: «يذهب» (идет).

Учитель: «Ребята, повторите на арабском языке, что же делает учитель?»

Дети: «يذهب».

Учитель: «Молодцы, ребята, давайте еще раз повторим это слово».

Дети повторяют: «يذهب».

4. Введение местоимений путем участия обучаемых.

Учитель: «Ребята, сегодня мы пройдем с вами новую тему «Личные местоимения» и мне нужна ваша помощь».

Учитель вызывает к доске одного ученика и, показывая на него произносит: «هو – он». Затем просит учеников произнести новое слово по-арабски и затем перевести его на русский язык. После учитель вызывает к доске еще одного ученика и, показывая на них обоих, произносит: «هما – они оба». Дети повторяют вслед за учителем новое слово и переводят его. И, наконец, учитель просит к доске третьего ученика и, указывая уже на троих учеников, произносит: «هم – они». Ученики повторяют и переводят.

5. Введение предлогов возможно путем демонстрации картинок, на которых несколько предметов изображены по-разному в отношении друг друга.

6. Введение числительных путем демонстрации предметов в разном количестве или картинок с изображением этих предметов.

Введение новых лексических единиц возможно на основе текста. Для этого используются переводный и беспереvodный способы.

При переводном способе учитель знакомит учеников с новыми лексическими единицами до чтения текста. Он пишет арабские слова на доске с переводом на русский язык. Ученики новые слова и стараются их запомнить. Затем начинается работа с текстом. Ученики читают его и переводят с уже известными новыми словами.

Беспереvodный способ знакомства с новыми лексическими единицами достигается путем использования синонимов, антонимов, контекстной догадки. Если ученики не догадываются о значении нового слова, то лучше не прибегать к его прямому переводу на русский язык. Предпочтительнее истол-

ковать новое слово на арабском языке, используя знакомую лексику. Если словарный запас у детей небольшой, учитель при желании сможет объяснить новое слово, используя ту скудную лексику, которой владеют ученики.

Например, если дети не могут догадаться о значении слова «مطبخ» (кухня), то учитель может объяснить так: «هذه غرفة في بيت. هناك طعام».

2. **Формирование лексического навыка** достигается путем выполнения тренировочных упражнений.

1. Прослушайте слова (словосочетания, предложения) на арабском языке, затем повторите их вслед за диктором.

2. Учитель, показывая предмет или картинку, спрашивает «ما هذا?». Ученик отвечает на арабском языке.

3. Подчеркните новые слова в тексте.

4. Перепишите новые слова (словосочетания, пословицы, поговорки и др.) в тетрадь и выучите их.

5. Прослушайте несколько арабских слов и попробуйте их повторить, соблюдая очередность.

6. Замените местоимения мужского рода – женскими, изменяя, что необходимо.

7. Задайте вопросы к предложению.

8. Подготовьте ответы на следующие вопросы.

9. Переведите следующие словосочетания.

10. Составьте предложения с новыми словами.

Большую роль при формировании лексического навыка имеет работа со словарем. Работу с арабо-русским словарем следует начинать с учениками средних классов. У учеников младших классов еще нет достаточных знаний арабской грамматики, которые требуются для нахождения слов в словаре (речь идет о словарях, где слова расположены в алфавитном порядке корня).

Начать работу со словарем следует с поиска слов, имеющих в своем составе только коренные. Лучше всего сначала научить детей находить глаголы прошедшего времени, например, كتب، جلس، فهم، قرأ، درس، غسل، и др.

Через пару занятий учитель может приступить к объяснению нахождения однокоренных слов. Ему следует дать ученикам следующую информацию: «Ребята, чтобы найти слово в словаре, необходимо уметь находить арабский корень. Корень состоит

только из согласных звуков. Большинство слов имеют трехгласный корень, реже – двух-, четырех- и пятигласный. На примере правильного трехгласного корня **كتب** *к-т-б* «писать», путем изменения гласных образуются различные слова: **كِتَابٌ** «книга», **كَاتِبٌ** «писать», **مَكْتُوبٌ** «написанный», **مَكْتَبٌ** «кабинет», **مَكْتَبَةٌ** «библиотека» и т. д. Обратите внимание, везде присутствует корень **كتب**.

Арабские словари составлены по алфавитному порядку корней. Первым дается корень, а затем идут его однокоренные производные слова. Поэтому, слово **مكتبة** «библиотека» мы не будем искать на букву **م**, а будем искать по корню **كتب**, так как мы уже знаем, что слово **مكتبة** производное от корня **كتب**.

Но иногда достаточно трудно понять какие буквы коренные, а какие добавочные. Существует десять таких добавочных букв, каждая из которых отвечает за конкретную грамматическую категорию. Все эти буквы объединяются в одной фразе: **اليوم تنسأه**. «Сегодня ты забудешь это». Ее нужно запомнить, так как она нам поможет в определении любого арабского корня. Исключая добавочные буквы, мы сможем находить корень арабского слова. Обратите внимание, что в этой фразе под **ت** подразумевается и показатель женского рода **ة**. Итак, давайте вернемся к слову **مكتبة**. Здесь мы видим, что добавочные буквы – **م** и **ة**.

На начальном этапе обучения работы с арабо-русским словарем не следует предлагать учащимся находить слова, имеющие

более двух добавочных букв. При овладении техникой работы со словарем у учеников формируется навык самостоятельной работы.

3. Активизация лексики в речевой деятельности. После этапа семантизации лексических единиц и выполнения тренировочных упражнений необходимо приступить к активизации пройденного лексического материала и применению полученных знаний в речевых ситуациях.

Для этого ученикам можно предложить следующие упражнения:

1. Прослушайте текст и ответьте на вопросы к тексту, используя новую лексику.
2. Прослушайте текст и перескажите его, используя новые слова.
3. Опишите рисунок, используя новые слова.

Это упражнение можно выполнить по-разному:

- а) учитель задает наводящие вопросы по рисунку – учащиеся отвечают.
- б) класс делится на две команды. Одна команда задает вопросы – другая команда отвечает.
- в) учащийся описывает рисунок без наводящих вопросов.

Описание изображения – очень эффективное упражнение, которое стоит проводить систематически. Благодаря таким упражнениям дети быстрее преодолевают языковой барьер и учатся говорить на иностранном языке.

Приведем пример рисунка и обозначим вопросы, которые может задать учитель.



- 1) من هما ؟ (Кто они обе?)
- 2) ماذا تفعلان ؟ (Что они обе делают?)
- 3) ماذا تقرأ الأم ؟ (Что читает мама?)
- 4) ما في يدي الطفلة ؟ (Что в руках у девочки?)
- 5) من تقرأ الكتاب ؟ (Кто читает книгу?)

Часто учитель задает очевидные вопросы, т. е., касающиеся непосредственно того, что изображено на картинке (предметы, действия). Но не стоит ограничиваться только этим. Ему следует подключить воображение и творческий подход в описании картинки. Можно задать вопросы, которые имеют косвенное отношение к изображению, тем самым способствуя развитию коммуникативных навыков учащихся.

ما اسم الطفلة؟

(Как зовут девочку?)

ما عمر الطفلة؟

(Сколько лет девочке?)

هل هذه المرأة أم أو أخت؟

(Эта женщина мама или сестра?)

هل الطفلة لديها أخ ؟

(Есть ли у девочки брат?)

ما اسم الكتاب؟

(Как называется книга?)

هل الأم تقرأ الكتاب كل يوم؟

(Мама читает книгу каждый день?)

هل هذا الكتاب ممتع ؟

(Эта книга интересная?)

هل الأم تحب القراءة؟

(Любит ли мама читать?)

هل هما تقرأآن أو تحدثان؟

(Они обе читают или разговаривают?)

ماذا تفعلان غدا؟

(Что они будут делать завтра?)

4. Составьте предложения с новыми словами.

5. Обменяйтесь диалогом, используя новые слова.

6. Напишите сочинение, используя новые слова.

После прохождения трех этапов обучения лексике определенной темы или нескольких тем, учитель должен проверить усвоенный лексических материал у учащихся. Это можно сделать путем устного опроса, словарного диктанта, тестирования, контрольной работы. Для письменной проверки у учеников должны быть специальные тетради, хранящиеся у учителя.

Таким образом, для обучения лексике иностранного языка опытный педагог делает уроки арабского языка живыми и интересными.

Развитие лексических навыков у учащихся, изучающих арабский язык, сложный процесс, требующий применения различных способов и приемов с целью вызвать глубокий и устойчивый интерес обучаемых и свести до минимума привлечение их механической памяти к овладению словарным составом арабского литературного языка.

Литературный арабский язык исторически сложился в процессе интеграции разноплеменных разновременных форм различных аравийских диалектов. Поэтому современный словарь арабского литературного языка обнаруживает следы древних диалектов в разных типах варьирования слова, наличии множества словообразовательных дуплетов, богатой лексической синонимии. Он содержит свойственные различным диалектам несходные лексические значения одного и того же слова, вследствие чего возникает столь характерная для классического словаря полисемия и особенно омонимия, а также разнозвучающие слова, имеющие одно и то же значение, давшее в итоге богатую синонимию.

Можно выделить некоторые особенности арабского словаря, связанные с процессом его исторического развития. К ним относятся следующие особенности.

Во-первых, одно и то же слово может иметь несколько разных значений. Многозначность широко распространена в арабской лексике и обычна для самых употребительных слов, являясь более общим правилом, чем однозначность. Однозначные слова в арабском языке довольно редкое явление.

Семантическое содержание многозначного арабского слова структурно организовано, и в большинстве случаев в нем можно проследить иерархию значений. Главную роль при этом играет одно основное значение, остальные подчинены ему и прямо или косвенно вытекают из него. Самым важным и главным значением является то значение, которое в наименьшей мере обусловлено контекстом. Вне контекста слово осмысливается в его основном значении. Это наиболее употребительное, общепринятое и распространенное значение. Частные, второстепенные значения всегда связаны с осмыслением слова в контекстах и вытекают из главного. Контекст, начиная от словосочетания и кончая обширным, иногда внеязыковым, ситуативным контекстом, дает возможность найти то единственное

значение, которое несет в себе исследуемое слово.

Во-вторых, арабский словарь включает большое количество слов с обобщенными значениями, которые при переводе на русский язык передаются разными словами.

В-третьих, в арабском литературном языке слова с общим корнем тесно связаны общим корневым, понятийным значением. В однокорневых словах, изменяющих свои значения, всегда выявляется ассоциативная связь значений. В этом отношении важным представляется внимание к словообразовательным процессам, которые определяют специфику лексико-семантической системы языка. Поэтому проникновение в смысловые связи слов, взаимосвязь корня слова с его производными очень важны для овладения словарным составом арабского литературного языка и развития лексических компетенций у учащихся, изучающих арабский литературный язык. Будучи образованными от соответствующих корней, производные слова семантически связаны с ними и обладают семантической мотивированностью, которая складывается из семантики исходного корня и значений словообразовательных моделей. Таким образом, семантика арабского слова как бы двухслойна: на конкретное значение корня наслаивается значение словообразовательной модели.

Поэтому работа над словом включает в себя и работу по углублению понимания словообразовательных моделей, что делает изучение словарного запаса более осмысленным процессом, помогает устранить механическое зазубривание, выявить и систематизировать многочисленные и разнообразнейшие языковые и логические нити и ассоциации, которые связывают между собой отдельные лексические единицы арабского литературного языка. Это делает работу обучаемых над словом более сознательной и продуктивной.

В-четвертых, словарь арабского литературного языка включает большое число слов-омонимов, которые представляют собой слова одного грамматического класса, тождественные по своему звуковому составу и различающиеся между собой по своей семантике. Омонимы осознаются как слова, абсолютно не связанные между собой и не выводимые одно из другого: *عَصْر* – 1) выжимание; 2) эпоха; 3) послеполуденное время.

В-пятых, в результате взаимодействия диалектных лексических компонентов арабского языка в историческом плане ряды равнозначных слов непрерывно расширялись. В арабском литературном языке существуют и ряды синонимов, один из которых является исконным или давно ассимилированным словом, а другой – заимствованием. Упомянутые факты привели к тому, например, что многие растения, животные, птицы, рыбы и другие предметы и явления имеют по два, три или четыре наименования. Характерная особенность арабской синонимии – обилие синонимов с тождественными значениями, которые можно назвать полными синонимами. Это семантически идентичные слова, не имеющие объективных стилистических различий. Синонимы в арабском литературном языке широко используются в стилистических целях для обеспечения ритма речи, что особенно характерно для стилей публицистики, художественной прозы и поэзии, чтобы обеспечить большую выразительность текста.

Семантизация – это процесс раскрытия значения слова. Процесс введения лексики следует понимать как раскрытие семантики, формы данной лексической единицы и способов ее сочетания с другими единицами. Раскрытие семантики, формы и способов сочетания данной единицы с другими единицами в речи даст надлежащий эффект лишь при том условии, если обучаемый будет не просто воспринимать объяснение, но и активно участвовать в этом процессе. Тем самым обучаемые осваивают приемы самостоятельной работы по раскрытию семантики, формы и сочетания данного явления с другими.

Способов семантизации много, а выбор того или иного способа зависит от объясняемого материала, продвинутости обучаемых и других моментов. Среди способов семантизации можно выделить использование синонимов и антонимов, использование дефиниции (одноязычный способ, но он требует от обучаемых определенного уровня владения языком) и, наконец, перевод на родной язык. При этом следует иметь в виду, что лексические единицы, как правило, являются полисемантическими и включают в себя лексико-семантические варианты. Лексико-семантические варианты выделяют элементарные смысловые эле-

менты, на основе которых можно сопоставлять лексические единицы разных языков и устанавливать различия между ними. Одновременно они включают и правила их употребления.

Анализ лексико-семантических вариантов полисемантических слов показывает, что смысловой объем арабского слова зачастую не совпадает с объемом русского слова. Так, например, значение арабского глагола **تَقَدَّمَ** совпадает с русским значением «прогрессировать, двигаться вперед», однако объем арабского слова больше, поскольку оно означает также «идти впереди, предшествовать». Явления полисемантности и несовпадения смысловых объемов арабских и русских слов также являются объектом исследования при работе с лексикой арабского языка. Кроме того, словарные толкования бывают предельно сжатыми, состоящими из нескольких слов, в том числе синонимов. Как показывает практика, в ряде случаев словарное значение может явиться лишь отправным пунктом в поиске соответствующего данному контексту эквивалента. Это тоже одно из направлений работы по развитию лексических компетенций в процессе введения лексики.

С учетом этих предварительных замечаний перейдем к рассмотрению конкретных способов и приемов, которые подтвердили свою эффективность при введении лексики арабского литературного языка после того, как учащимися изучены словообразовательные модели и система пород арабского глагола и накоплен некоторый запас значений арабских корней.

Арабский глагол является основой всей лексической системы, а система пород представляет собой, как известно, систему расширенных основ, образованных либо внутренними средствами (удвоение корневых согласных, долгота гласного), либо внешними (префиксы, инфиксы), либо обоими способами одновременно. Эти расширенные основы меняют определенным образом значение первоначальной основы, придавая ей добавочные значения и оттенки – интенсивности действия, многократности, каузативности, возвратности, взаимности, устремления и т. д. работа по развитию лексических компетенций у учащихся, изучающих арабский язык, решает важнейшую задачу усвоения учащимися систему пород глагола на примере изучаемых лексических единиц, всех оттенков их значений на основе анализа, сопоставления, аналогии, что развивает языковую догадку обучаемых.

Учащиеся после целенаправленной тренировки, проводимой преподавателем, приобретают способность догадываться о значении слова, исходя из значения корня и семантики словообразовательной модели.

Таким образом, главное внимание при работе с лексикой мы уделяем работе с арабскими глаголами.

При работе со словосочетаниями важно обратить внимание обучаемых на определения, эпитеты, которые образуют устойчивые словосочетания с именами определяемыми. Использование таких словосочетаний обогащает речь, придает ей образность. Такие словосочетания являются «готовыми кирпичиками», которые обучаемый использует при построении своего высказывания, не затрудняясь поиском соответствующих определений. Учащимся следует вести словарик таких словосочетаний и регулярно их использовать их использовать их в своей речи.

Особого внимания при работе с лексикой заслуживают также фразеологизмы. Учителю важно стремиться сделать речь обучаемых богатой фразеологическими оборотами. Результаты этой работы проявятся только при постоянно прилагаемых усилиях. Фразеологизмы рекомендуется записывать в отдельный словарь. Учащиеся будут использовать их, если регулярно слышат их в речи преподавателя, в аудиозаписях, встречаются в текстах, над которыми они работают.

Важно также, особенно если учащимся предстоит заниматься переводом, обращать их внимание на слова и словосочетания, словарные значения которых «неудобны» при переводе на русский язык. В таких случаях прибегают к трансформациям различного рода, иногда к антонимическому переводу. На явление возможного несоответствия средств и форм выражения мысли в двух разных языках следует обращать внимание и при построении учащимися собственного высказывания на арабском языке. Зачастую они говорят по-арабски или переводят на арабский язык, полностью копируя средства и формы русского языка. В этом случае нужно напоминать обучаемым, что они должны «выйти из системы русского языка» и «войти в систему арабского языка» (или наоборот), где средства выражения той же мысли будут другими. Эту истину надо закладывать в сознание обучаемых, начиная с этапа введения лексики.

Говоря о развитии лексических компетенций у учащихся, изучающих арабский

литературный язык, нельзя не затронуть вопрос развития механизма языковой догадки. В арабском языке в этом плане немного сложнее, чем в европейских языках. Ведь один и тот же набор букв может иметь несколько вариантов прочтения, быть существительным, глаголом действительного или страдательного залога, другой частью речи. Что касается формы залога глагола или причастия, то она в подавляющем большинстве случаев не выражена графически и определяется читающим по контексту. Поэтому читающий арабский текст вынужден постоянно использовать языковую догадку, определяя смысл отдельного слова прежде всего по контексту.

Когда говорят о языковой догадке, то имеется в виду обоснованная догадка, а не простое угадывание, т. е. речь идет об обоснованном, осознанном использовании объективных данных для определения значения слова.

Догадка необходима и для того, чтобы читающий мог понимать общий смысл читаемого без перевода и словаря на основе контекста. Если в предложении известны все слова, за исключением одного или двух слов, об их значении можно догадаться по смыслу предыдущего или последующего. Проникновение в смысл незнакомого слова начинается с того, что на основе контекста у читающего возникает некоторое смутное представление о значении нового слова. Но после того, как это слово встречается несколько раз, смысл

его будет становиться яснее, и наконец оно будет осознано во всех интонациях.

И, наконец, задачей преподавателя является следить за неологизмами, которые постоянно появляются в живом организме языка. Речь здесь идет в первую очередь не о новых терминах, которые приходят из других языков и связаны с развитием науки и техники. Такие термины легко узнаваемы и не требуют пояснения. Здесь речь идет о неологизмах, которые возникают на базе арабского корнеслова либо путем расширения значения какого-либо слова для передачи реалий изменяющейся действительности, либо путем образования новых словоформ от арабских корней. Без помощи преподавателя учащиеся вряд ли догадаются о значении неологизмов, не вошедших в словарь.

Заключение

Подводя итог проведенному исследованию можно констатировать, что цель настоящей работы достигнута, а поставленные задачи решены. Лексика – это центральная часть языка. Изучение лексики – неотъемлемая составляющая обучения иностранному языку, без которой его невозможно изучить. В связи с этим, корректная подача лексического материала ведет к успешному овладению знаниями, а разнообразие методов обучения позволяет сделать образовательный процесс более увлекательным.

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. Зиновьева Е. И., Хруненко А. В. Лингвистические основы описания русского языка

как иностранного. Лексикология. СПб.: Изд-во «Нестор-История», 2015. 220 с.

4. Лаптенков Г. В. Особенности семантизации лексики на начальном этапе обучения. Минск, МГЛУ, электронная библиотека БГУ. 4 с.

5. 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. (In Russian)
2. Galskova N. D., Gez N. I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam* [Theory of teaching foreign languages]. Moscow: Academia, 2005. 334 p. (In Russian)
3. Zinovieva E. I., Khrunenkov A. V. *Lingvisticheskie osnovy opisaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. Leksikologiya* [Linguistic foundations

of the description of the Russian language as a foreign language. Lexicology]. St. Petersburg: Nestor-History, 2015. 220 p. (In Russian)

4. Laptенок G. V. *Osobennosti semantizatsii leksiki na nachal'nom eh tape obucheniya* [Features of vocabulary semantics at the initial stage of learning]. Minsk, MGLU, BSU electronic library. 4 p. (In Russian)

5. Tyureva L. S. *Aktual'nye problemy metodiki prepodavaniya arabskogo yazyka* [Actual problems of teaching methods of the Arabic language]. Moscow, 2015. In the BOOK. 77 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

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

Абдулжалилов Инквач Гитиногомиевич, кандидат филологических наук, доцент, кафедра романо-германских и восточных языков и методики преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: inkvatch@yandex.ru

Принята в печать 12.08.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

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

Inkvach G. Abdulzhalilov, Ph. D. (Philology), professor, the chair of Romano-Germanic and Oriental Languages and Teaching Methods, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: inkvatch@yandex.ru

Received 12.08.2024 г.

Педагогические науки / Pedagogical Science

Оригинальная статья / Original Article

УДК 37.881.161.1.

DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-56-61

Обучение составу слова и словообразованию русского языка в дагестанской школе

@ 2024 **Магомед-Касумов Г. М.**

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

РЕЗЮМЕ. **Цель** – ознакомить учащихся с лингвометодическими основами обучения составу слова и словообразованию русского языка с учетом интерференции. **Методы.** Изучение и анализ научно-методической литературы, наблюдение, сопоставление, метод анализа ошибок, обобщение личного опыта работы в лезгинской школе. **Результаты.** Работа над морфемикой и словообразованием русского языка должна проводиться с учетом специфики родного и особенностей изучаемого языка. Рассмотрены специфические трудности, связанные с различиями в структуре слов, формах их изменения и способах словообразования в русском языке. **Выводы.** Предложенные приемы обучения составу слова и словообразованию с опорой на родной язык содействуют предупреждению ошибок, обусловленных интерференцией, способствуют развитию языкового чутья учащихся, активизируют познавательную деятельность и повышают интерес к изучению русского языка.

Ключевые слова: русский язык, родной язык, морфемный и словообразовательный анализ, производная и производящая основы, словообразование и словоизменение, интерференция, сопоставительный метод.

Формат цитирования: Магомед-Касумов Г. М. Обучение составу слова и словообразованию русского языка в дагестанской школе // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 3. С. 56-61. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-56-61

Teaching the Composition of the Word and Word Formation of the Russian in Dagestan School

@ 2024 Grozbek M. Magomed-Kasumov

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

ABSTRACT. The aim is to familiarize students with the linguistic and methodological foundations of teaching the composition of the word and word formation of the Russian language, taking into account interference. **Methods.** The study and analysis of scientific and methodological literature, observation, comparison, method of error analysis, generalization of personal experience in the Lezgian school. **Results.** Work on the morphemics and word formation of the Russian language should be carried out taking into account the specifics of the native language and the peculiarities of the language being studied. The specific difficulties associated with differences in the structure of words, the forms of their change and the ways of word formation in the Russian language are considered. **Conclusions.** The proposed methods of teaching the composition of words and word formation based on the native language help to prevent errors caused by interference, contribute to the development of students' linguistic flair, activate cognitive activity and increase interest in learning the Russian language.

Keywords: Russian language, native language, morphemic and word-formation analysis, derivative and producing bases, word formation and inflection, interference, comparative method.

For citation: Magomed-Kasumov G. M. Teaching the Composition of the Word and Word Formation of the Russian in Dagestan School. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 3. Pp. 56-61. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-56-61 (in Russian)

Введение

В последнее время заметно возросло внимание к вопросам обучения составу слова и словообразованию на уроках русского языка как неродного. Распирился круг понятий по словообразованию и составу слова. В школьном учебнике ставится цель формировать у учащихся представление о нулевых морфемах в системе словоизменения и словообразования. В настоящее время выделение «Словообразования» в самостоятельный раздел науки о языке закрепились не только в лингвистике, но и в школьной практике. В связи с этим в учебниках и программах по русскому языку преодолен разрыв между школьной и научной грамматикой. Проблема повышения эффективности обучения русскому языку как неродному тесно связана с совершенствованием системы обучения словообразованию, имеющему определяющее значение для пополнения лексического запаса учащихся.

Ни для кого не секрет, что не только учащиеся, но и учителя часто испытывают затруднения при морфемном разборе. Искомой единицей анализа слова по составу является морфема, которая неделима и всегда выражает какое-либо значение, поэтому учет семантики каждой морфемы при анализе структуры слова является обязательным. Недаром И. А. Бодуэн де Куртене называл морфему морфолого-семасиологической единицей [1, с. 109].

В качестве методов исследования послужили изучение научно-методической литературы, наблюдение, обобщение личного опыта работы в школе, сопоставительный метод и анализ ошибок. Правильное членение слова по составу – важнейшая предпосылка обучения правилам словообразования. В зависимости от характера основы все слова в русском и родном языках делятся на две большие группы: слова с непроемными основами и слова с произмными основами. Например, в русском языке слова *земля, город, желтый, нож, стакан* имеют непроемную основу, а слова *земляной, городской, желтизна, ножик, подстаканник* – произмную.

В непроемных словах основа выступает как целое, далее не членимое единство. Такие слова обычно состоят из корневой морфемы, являющейся носителем основного лексического значения, и окончания, служащего для связи слов в предложении и выражения грамматических значений слова. В произмных же словах основа представляет единство, состоящее из отдельных значимых частей (корня, приставки, суффикса).

Нпроемные основы в русском языке могут существовать самостоятельно, но есть и такие, которые как цельнооформленные лексические единицы не употребляются, а встречаются лишь в сочетании с какими-либо аффиксами или другой (произмной или непроемной) основой,

например: улица – переулок, прибавить – убавить. В русском языке приставка, имеющая словообразовательное (писать – переписать, делать – переделать) и формообразующее (писать – написать, делать – сделать) значение, находится в начале слова. Суффикс, являющийся в русском языке словообразовательной (сад – садик – садовый, прыгать – прыгнуть) или формообразующей морфемой (переделать – переделывать, переписать – переписывать), следует за корнем.

Указанные свойства аффиксов в сопоставляемых языках сказываются при членении слов по составу. В родном языке слово более свободно распадается на целую цепь значимых, прикрепленных друг к другу морфем, которые в нем присоединяются к словообразующим аффиксам. Это так называемое наращивание (или «приклеивание»). В русском языке аффиксация реализуется суффиксальным (мясник, каменщик), префиксальным (сделать, выиграть) и суффиксально-приставочным (подоконник, разбежаться) способами.

Результаты и их обсуждение

При морфемном анализе слов и выполнении упражнений по словообразованию учащиеся-лезгины испытывают трудности:

1) в выделении корня в словах с приставками, что объясняется тем, что на уроках родного языка обычно выделяют его в начале слова;

2) в подборе родственных слов по звуковому облику (вода, водить; платок, платить), а не по лексическому значению;

3) особую трудность представляют для них слова с чередованием гласных и согласных звуков в основе (носить – ноша, река – речка, собирать – собираю и т. д.);

4) учащимся трудно понять, почему в русском языке с помощью одного и того же суффикса или приставки образуются слова с различными значениями: чайник, лесник, малинник; выходить (из дома), выносить (боль), выписать (ордер) и т. д.

При работе над составом слова удобно использовать следующую схему:

Основа	Приставка	Корень	Суффикс	Окончание
приг- родн- пере-	при- пере-	го- род- пис-	-н- -к-	- ый - а

На занятиях по данной теме учащиеся знакомятся с понятиями «родственные слова» и «однокоренные слова». Для этого можно взять слова *сад, садик, садовник*, значение их уточняется переводом на родной язык (здесь и далее примеры приводятся из лезгинского языка):

по-русски	по-лезгински
сад	багъ
садик	гъвечIи багъ
садовник	багъманчи

В порядке наблюдений над языком устанавливается, что словосочетание родного языка (гъвечIи багъ) со значением «маленький сад» передается в русском языке одним словом – садик.

Так же можно уточнить значения родственных слов, как, например, лес, лесок, лесник. После этого составляется таблица «Родственные слова».

сад	→ садик (маленький сад) → садовник (кто ухаживает за садом)
лес	→ лесок (маленький лес) → лесник (кто охраняет лес)

Учитель помогает им прийти к выводу, что слова *сад, садик, садовник* (или *лес, лесок, лесник*) близки по значению и имеют общую часть – корень. Такие слова называются родственными, или однокоренными.

На начальном этапе работы над этой темой основное внимание должно быть обращено на изучение значения и функций различных морфем, составляющих слово. В русском языке окончание имеет обычно несколько грамматических значений, а в родном – один аффикс обычно выражает лишь одно грамматическое значение, что порой и является причиной грамматических ошибок в русской речи учащихся-дагестанцев [2, с. 44; 3, с. 116]. И. Г. Милославский также отмечает, что «флексии агглютинативных языков имеют единственное значение» [5, с. 69].

Прежде чем выделить окончание, следует определить, к какой части речи относится разбираемое слово. Важно, чтобы учащиеся поняли суть выражения «окончание образует различные формы слова», так как им предстоит научиться разграничивать понятия «словообразование» (родственные слова) и «словоизменение» (формы слова),

что даст возможность связать словообразование с лексикой.

Наблюдая корни в родственных словах, они учатся сопоставлять их произношение и написание. Это помогает правильно выделять орфограммы и подводить их к пониманию роли корневой морфемы путем показа смысловой общности родственных слов:

лес	говор	вода
лесник	говорение	водный
лесной	говорить	водяной
лесничество	говорливый	водянистый

Следует иметь в виду, что часто допускают ошибки при определении корня в словах, сходных по звучанию и написанию. Так, нередко они к числу родственных относят такие слова, как вода и водить, нос и поднос, платок и платить с омонимичными корнями, в чем нетрудно убедиться, если перевести их на родной язык или ввести в контекст. Созвучные и внешне сходные корни, не имеющие ничего общего по значению, не являются родственными. О родственности тех или других слов следует «судить не по звуковой оболочке корня, а по его значению» [7, с. 189].

«Изучение семантики морфем, – пишет Г. М. Шипицына, – развивает культуру речи школьника, поскольку способствует сознательному усвоению значений слов» [9, с. 30]. Морфемный разбор неизменяемого слова сводится к установлению производного или производного характера основы. В условиях дагестанской школы целесообразно подвергать морфемному анализу слова, входящие в словосочетание или в состав предложения.

Перед словообразовательным анализом ставится цель определить, каким образом, от какой основы и с помощью какой морфемы образовалось производное слово, поэтому словообразовательный анализ нельзя отождествлять с морфемным, несмотря на то что тесно связан с ним. При словообразовательном анализе производящая основа определяется «не только путем подбора родственных слов, но и путем нахождения ближайшего из них по семантике и структуре» [8, с. 36; 4, с. 9]. Так, чтобы найти производящую основу слова *пригородный*, надо установить, что наиболее близким к этому слову по значению и структуре является *пригород*, от

которого при помощи суффикса -н- образовано слово *пригородный*. При морфемном же анализе этого слова выясняется, что в его состав входят приставка *при-*, корень *город-*, суффикс -н-, окончание -ый.

Успех этой работы в значительной мере зависит от системы эффективных словообразовательных упражнений типа:

1. Сделайте морфемный анализ слов бургетчик, докладчик, возчик и определите, какое значение вносит суффикс в эти слова.

2. Образуйте слова по образцу и определите значения суффиксов:

- 1) коровник – ...
- 2) умывальник – ...
- 3) воспитатель – ...
- 4) выключатель – ...
- 5) взрыватель – ...
- 6) усилитель – ...
- 7) краситель – ...
- 8) посетитель – ...
- 9) проявитель – ...

3. Ответьте на вопросы:

Кто печет хлеб? – ...

Кто пахнет в поле? – ...

Кто лечит от болезней? – ...

4. Допишите предложения словами с подходящими суффиксами:

Дом строит ...

Стекла вставляет ...

Саногы пьет ...

5. Как называют людей по месту их жительства (Архангельска, Дагестана, Каспия, Киева, Москвы, Минска, Нижнего Новгорода, Тулы)?

6. Подберите из скобок подходящие по смыслу глаголы:

Вечером в лагере (зажгли – сожгли) костёр. Весной в лесу (расцвели – отцвели) подснежники. Зимние рамы (выставили – вставили) весной.

7. Являются ли родственными следующие слова: нос, носить, поднос; побывать, добывать, забывать; платок, платить, оплата? Переведите их на родной язык.

8. Составьте словообразовательные парадигмы слов горб, борода, нос, глаз и установите общие и различные словообразовательные значения [10, с. 75].

9. Образуйте производные со значением «самка животного» и «детеныши животного» от зоонимов медведь, волк, лев, тигр, слон, баран, бык и объясните отсутствие суффиксальных производных со значением «самки» и «детеныша» у слов, обозначающих домашних животных [Там же, с. 76].

Выводы

Умение произвести словообразовательный анализ играет большую роль в понимании семантики слова. На связь словообразовательного анализа с осмыслением значения родственных слов указывал еще И. И. Срезневский. Поэтому работа по уяснению закономерностей словообразования в русском языке должна быть «сквозной» в школьном курсе морфологии и неотъемлемой частью изучения всех частей речи.

Следует избегать механического членения слова на «десемантизированные куски», приводящего к ошибочному выделению, например, корней *плот-* и *сед-* в словах *плотник* и *председатель*, *платок* и *платить*, *нос* и *носить* и др. [6, с. 58].

Система упражнений по словообразованию должна соответствовать требованиям:

- 1) включать в упражнения наиболее употребительные слова;
- 2) обогащать словарный запас;
- 3) развивать устную и письменную речь.

Литература

1. Бодуэн де Куртенэ И. А. Общее языкознание. Избранные труды. М.: Изд-во «Юрайт», 2018. 343 с.
2. Загиров З. М. Сопоставительная грамматика русского и дагестанских языков. Учебное пособие. Махачкала, 2007. 264 с.
3. Магомед-Касумов Г. М. Обучение русскому языку в V-IX классах дагестанской школы. Учебное пособие. Махачкала: ДГПУ, 2021. 244 с.
4. Мадиева З. З. Лингвометодические основы обучения русскому словообразованию в 5-6 классах аварской школы. Махачкала, 1998.
5. Милославский И. Г. Словообразование на службе смысла // Русская словесность. 1993. № 2. С. 68-72.

6. Панов М. В. Изучение состава слова в национальной школе. 3-е изд. Махачкала: Дагучпедгиз, 1992. 193 с.
7. Шакирова Л. З., Сабаткоев Р. Б. Методика преподавания русского языка (на мат-ле национальных школ): пос. для учителя. СПб.: Просвещение, 2003. 376 с.
8. Шекихачева М. Ш. Содержание и приемы обучения русскому словообразованию: ввод в лексику, грамматику и орфографию. Нальчик: Эльбрус, 1987. 285 с.
9. Шипицына Г. М. Для чего и как разбирать слова по составу в школе // РЯНШ. 1983. № 6. С. 30-36.
10. Юсупова Н. Г. Комплексные единицы словообразования // РЯНШ. 1980. № 6. С. 74-77.

References

1. Baudouin de Courtenay I. A. *Obshchee yazykoznanie. Izbrannye trudy* [General linguistics. Selected Works]. Moscow: Publishing house "Jurajt", 2018. 343 p. (In Russian)
2. Zagirov Z. M. *Sopostavitel'naya grammatika russkogo i dagestanskikh yazykov. Uchebnoe posobie* [Comparative grammar of the Russian and Dagestan languages]. Makhachkala, 2007. 264 p. (In Russian)
3. Magomed-Kasumov G. M. *Obuchenie russkomu yazyku v V-IX klassakh dagestanskoy shkoly. Uchebnoe posobie* [Teaching the Russian language in grades V-IX of the Dagestan school]. Makhachkala: DSPU, 2021. 244 p. (In Russian)
4. Madiyeva Z. Z. *Lingvometodicheskie osnovy obucheniya russkomu slovoobrazovaniyu v 5-6 klassakh avarskoy shkoly* [Linguomethodic foundations of teaching Russian word formation in grades 5-6 of the Avar school]. Makhachkala, 1998. (In Russian)
5. Miloslavsky I. G. *Slovoobrazovanie na sluzhbe smysla* [Word formation in the service of meaning]. Russian literature. 1993. No. 2. Pp. 68-72. (In Russian)

6. Panov M. V. *Izuchenie sostava slova v nacional'noj shkole* [The study of the composition of the word in the national school]. Makhachkala: Daguchpedgiz, 1992. 193 p. (In Russian)
7. Shakirova L. Z., Sabatkov R. B. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka (na mat-le nacional'nykh shkoly): pos. dlya uchitelya* [Methods of teaching Russian language (on the material of national schools): pos. for the teacher]. Saint-Petersburg: Enlightenment, 2003. 376 p. (In Russian)
8. Shekikhacheva M. S. *Soderzhanie i priemy obucheniya russkomu slovoobrazovaniyu: vvod v leksiku, grammatiku i orfografiyu* [The content and methods of teaching Russian word formation: introduction to vocabulary, grammar and spelling]. Nalchik: Elbrus, 1987. 285 p. (In Russian)
9. Shipitsyna G. M. *Dlya chego i kak razbirat' slova po sostavu v shkole* [Why and how to make out words according to the composition in school]. RIANSH. 1983. No. 6. Pp. 30-36. (In Russian)
10. Yusupova N. G. *Kompleksnye edinicy slovoobrazovaniya* [Complex units of word formation]. RIANSH. 1980. No. 6. Pp. 74-77. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Магомед-Касумов Грозбек Магомедрасулович, кандидат педагогических наук, профессор, кафедра теории и методики обучения русскому языку и литературе, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: mk.grozbek@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Grozbek M. Magomed-Kasumov Ph. D. (Pedagogy), professor, the chair of Theory and Methods of Teaching Russian and Literature, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: mk.grozbek@yandex.ru

Принята в печать 25.07.2024 г.

Received 25.07.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-61-68

Художественная культура народов Дагестана как фактор эстетического воспитания

© 2024 Мирзоев Ш. А.^{1, 2}, Курбан-Адамова Г. А.¹

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

² Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики им. А. А. Тахо-Годи, Махачкала, Россия; e-mail: sixivi@yandex.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. В статье анализируются проблемы воспитания подрастающего поколения средствами художественной культуры Дагестана. **Методы.** Для предупреждения деформации картины мира и ценностных ориентиров подрастающего поколения и развития патриотизма в статье предлагается: акцентировать внимание на изучении отечественной истории, которое позволит понять и положительно оценить историческое наследие своей страны и укрепить их патриотические чувства; познакомиться с уникальной культурой родного края, изучить обычаи и традиции народа, которые помогут сформировать уважение к своему прошлому, развить толерантность и укрепить чувство принадлежности к своему народу. **Результат.** Изучение художественной культуры родного края: организация посещений театров, музеев, выставок и концертов, проведение творческих мастер-классов и фестивалей, которые отображают актуальные проблемы современного общества и важнейшие этапы истории народа, неразрывно связанные с развитием характерных направлений российской культуры, позволит подрастающему поколению расширить свой кругозор и развить эстетические вкусы, формировать патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы и т. д. **Вывод.** Изучение художественной культуры родного края поможет учащимся осознать красоту и значимость искусства, что в свою очередь способствует формированию глубокого понимания и проникновения в мир духовных ценностей соотечественников.

Ключевые слова: художественная культура, декоративно-прикладное искусство, изобразительное искусство, воспитание, патриотизм, национальная культура народов Дагестана.

Формат цитирования: Мирзоев Ш. А., Курбан-Адамова Г. А. Художественная культура народов Дагестана как фактор эстетического воспитания // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 3. С. 61-68. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-61-68

The Artistic Culture of Dagestan Peoples as a Factor of Aesthetic Education

© 2024 Shaidabeg A. Mirzoev ^{1, 2}, Guleimat A. Kurban-Adamova ¹

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

² A. A. Takho-Godi Dagestan Scientific Research Institute of Pedagogy,
Makhachkala, Russia; e-mail: sixivi@yandex.ru

ABSTRACT. **Aim.** The article analyzes the problems of educating the younger generation by means of the artistic culture of Dagestan. **Methods.** To prevent the deformation of the worldview and value orientations of the younger generation and the development of patriotism, the article suggests: to focus on the study of national history, which will allow to understand and positively evaluate the historical heritage of their country and strengthen their patriotic feelings; to introduce them to the culture of their native land, to study the customs and traditions of the people, which will help to form respect for their past to develop tolerance and strengthen the sense of belonging to one's own people. **Results.** Studying the artistic culture of the native land: organizing visits to theaters, museums, exhibitions and concerts, conducting creative workshops and festivals that reflect the current problems of modern society and the most important stages of the history of the people, inextricably linked with the development of characteristic trends of Russian culture, will allow the younger generation to broaden their horizons and develop aesthetic tastes, form patriotism, citizenship, service to the Fatherland and responsibility for its fate, high moral ideals, etc. **Conclusion.** Studying the artistic culture of the native land will help students realize the beauty and significance of art, which in turn contributes to the formation of a deep understanding and penetration into the world of spiritual values of compatriots.

Keywords: artistic culture, decorative and applied arts, fine arts, education, patriotism, national culture of the peoples of Dagestan

For citation: Mirzoev Sh. A., Kurban-Adamova G. A. The Artistic Culture of Dagestan Peoples as a Factor of Aesthetic Education. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 3. Pp. 61-68. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-61-68 (in Russian)

Введение

В Указе Президента РФ В. В. Путина от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» четко очерчены традиционные ценности, к которым непременно относятся «жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» [6].

Такая установка ключевых вопросов образования и воспитания требует максимально пристального внимания ко всем направлениям становления и развития культуры: интеллектуальной, нравствен-

ной, правовой, трудовой, физической, экономической, эстетической и т. д. Непосредственное отношение данный указ имеет и к художественной культуре. Ибо художественная культура и более всего она во всех ее разновидностях (изобразительное искусство, декоративно-прикладное искусство, театральное искусство и др.) формирует весьма значимую для жизнедеятельности личности зрительную и слуховую память. Свидетельством тому исторически сложившиеся и веками закрепившиеся у около 40 народностей Дагестана, перешедшие от поколения к поколению устойчивые элементы художественной культуры.

Результаты и обсуждение

Дагестан – уникальный край. Он еще в далеком прошлом поражал всех, посетивших его, многообразием природных, этнических, языковых и культурных особенностей. Примечательно при этом, что в Дагестане никогда не было межэтнического и религиозного противостояния. Уважение к

религиозным убеждениям другого человека, другого народа исторически присуще дагестанцам. Свидетельством тому произведения материальной и духовной культуры, непосредственно связанные с той или иной религией.

В исламе это старые рукописные Кораны, толкования Священного Писания, хадисы, книги по мусульманскому праву, грамматике, этике, астрологии; молитвенные коврики (намазлыки), резные кафедры и подставки под книги, лампы, амулеты, детали архитектурного декора мечетей и т. п.

В христианстве это иконы, предметы культа, рукописные Библии, одежды священнослужителей, лампы, фотографии церквей на территории Дагестана (Махачкала, Кизляр, Хасавюрт).

Культура иудаизма представлена семи свечниками, свитками, торами, произведениями прикладного искусства, связанными с религией. Народы Дагестана истари бережно и с уважением относились к материальным и духовным ценностям различных конфессий. Поэтому в дагестанском обществе недопустимо проявление религиозного фанатизма и экстремизма, нетерпимости к инакомыслию, иноверию.

Особое место в национальной культуре народов Дагестана занимает декоративно-прикладное искусство, которое наряду с известными ремесленными центрами развивалось с глубокой древности. Именно здесь проявляются истоки дагестанской графики, скульптуры, живописи, свойственные многим видам народного творчества: сулентской керамике, испицким блюдам, росписи Балхара, ковровым изделиям.

Особо следует сказать о своеобразии и сходстве национального костюма, монументально-декоративной росписи интерьеров мечетей, линейно-ритмической выразительности орнамента, архитектурных сооружений.

Яркой и веками не стираемой вечно живой страницей демонстрации истории становления и развития народной художественной культуры является профессиональное изобразительное искусство. Дагестанскими художниками-самородками отображена самобытная обрядовая, фольклорная тематика, использованы элементы народной архитектуры, бытовой утвари, особенности традиционной национальной одежды и т. д.

Определяющее влияние на развитие профессионального изобразительного искусства Дагестана, формирование идейных гражданских и эстетических представлений дагестанских художников оказали прогрессивные традиции русского реализма.

Исторические события, освободительное движение горцев привлекли внимание к Дагестану передовой мировой общественности, прогрессивных кругов художественно-творческой интеллигенции России. В разные годы в Дагестане плодотворно работали такие известные русские художники, как Г. Г. Гагарин, Ф. А. Рубо, Е. Е. Лансере и многие другие. Они отразили в своих произведениях драматические события, суровые горные пейзажи, русских воинов и образы мужественных горцев, выполненные с чувством глубокой симпатии и уважения к свободолюбивым народам Дагестана. Так, например, творчеству Г. Г. Гагарина принадлежат такие картины как «Белый ключ», «Главная квартира Мегрельского полка», «Карагач», «Главная квартира Нижегородского полка», «Сражение при Ахатли», «Крепость Темир-Хан-Шура», «Гергебиль», «Акуша», «Цудахар», «Баррикады на Костреке» и другие произведения, дающие представление о традиционном мужестве и стойкости народов Дагестана.

Другой известный русский живописец Т. Горшпельт в своих картинах «Шамиль перед князем Барятинским», «Мюрид с наибским знаменем» любит горцев, горделивая осанка которого не лишена поистине светского изящества и достоинства. С этнографической точностью художник отразил в своих произведениях уникальные архитектурные сооружения, жилища горцев, одежду, оружие, бытовую утварь и многое другое.

Дагестанская тематика ярко отражена в картинах П. И. Бабаева («Штурм Ахты»), П. Н. Грузинского («Последний штурм Гуниба», «Оставление горцами аула»).

Событиям Кавказской войны посвящены живописные полотна известного художника Франца Рубо: «Вступление Петра I в Тарки в 1722 году», «Штурм Салты», «Взятие Дарго», «Штурм аула Гимры 17 октября 1832 г.», его первая грандиозная панорама «Штурм аула Ахульго». Главной темой почти всех произведений художника является прославление силы, выносливости дагестанских народов и доблести воинов. Озна-

комление с такими объективными картинами на очевидных (с картины) примерах стойкости, непоколебимости и мужества наших предков, формируют у юного поколения исконно истинные чувства, сознание и поведение настоящего патриота своей родины.

Качественно новое явление в художественной жизни нашей многонациональной республики представляет собой творчество Евгения Лансере – первого из крупных мастеров русской культуры, связавшего с Дагестаном жизнь и творчество, достигшего высокой степени понимания и освоения местной национальной культуры и оказавшего бесспорное влияние на формирование и развитие самобытного профессионального изобразительного искусства горцев. Получив заказ проиллюстрировать повесть Л. Толстого «Хаджи-Мурат» и желая создать иллюстрации, достойные произведения великого русского литератора, Лансере делает акварелью и тушью десятки набросков, отличающихся реалистичностью, индивидуализацией образов, яркостью психологических характеристик. Художник зарисовывает пейзажи, саки, мечети, его рисунки представляют собой не только художественно-эстетическую, но и этнографическую ценность.

Изучение и осмысление содержания подобных высокопрофессиональных произведений искусства способствует воспитанию нравственно-эстетических качеств, формирует у подрастающего поколения чувство гордости и собственного достоинства, навеянного героическими образами наших предков.

Под влиянием творчества выдающихся русских художников, посетивших Дагестан в конце XIX – начале XX в., в среде национальной творческой интеллигенции пробуждается неподдельный интерес к европейской культуре, возникает потребность освоения новых изобразительных форм – живописи, пластики, графики.

Первым представителем Дагестана, получившим в художественной школе специальное европейское образование еще в дореволюционный период, был уроженец селения Чох Халил-бек Мусаев. Уже во время учебы под руководством Оскара Шмерлинга в художественной школе Общества поощрения изящных искусств в Тифлисе, находившейся в ведении Петербургской академии художеств, Мусаев участвовал как

в ученических, так и преподавательских выставках, сотрудничал в сатирическом журнале «Молла Насреддин». Его рисунки, отличающиеся лаконичностью, выразительностью и точностью штриха, появляются в бакинских журналах «Келнийет» и «Барабан».

Продолжая учебу в Мюнхенской академии художеств, Х. Мусаев создает серию поэтичных акварельных портретов горянок, привлекающих выразительностью. Художник стремится показать идеальный национальный тип с присущей ему женственностью, фольклорностью. Трактовка его образов отличается этнографической конкретностью, мелодичностью ритмического строя, мягкостью колорита, изысканностью и мастерством рисунка.

Основоположники национального профессионального изобразительного искусства Дагестана – Муэддин-Араби Джамал и Хас-Булат Нухбекович Аскар-Сарыджа. Их творчество во многом определило развитие дагестанской живописи и скульптуры, оказало значительное воздействие на формирование мировоззрения, гражданских и идейно-нравственных представлений не только последующих дагестанских художников, но и народов многонационального Дагестана. Работы этого периода говорят о большом мастерстве художников, откровенно любующихся красотой аулов, родных пейзажей, своеобразием нарядов горцев и горянок, эстетикой быта и жизнедеятельности.

Постоянное наблюдение за самобытной натурой, этнографичными типажам, внимание к героическому прошлому народа имели решающее значение для становления Джамала и Аскара-Сарыджи.

Подробное изучение отечественной истории, самобытной культуры родного края, глубокое проникновение в мир духовных ценностей соотечественников сыграли определяющую роль в становлении уникального индивидуального стиля Джамала-портретиста. Сравнивая ранние работы с поэтичными портретами современников художника (портреты Давуда Алиева, поэта Абдулы Магомедова, революционера Уллубия Буйнакского, поэта Гамзата Цадасы), можно получить наглядное представление о профессионализме мастера. В творчестве Джамала получают развитие сюжетно-тематические произведения («Соха дедов», «Чабаны», «Первое мая в ауле Кубачи» и

др.), в которых этнографические подробности быта горцев свидетельствуют о стремлении живописца осмыслить и передать национальные черты характера, присущие горцам: спокойствие, юмор, чувство собственного достоинства.

Картина Джемала «Объявление автономии Дагестана» (1936-1939) является первым произведением историко-революционного жанра в профессиональном изобразительном искусстве республики. Здесь же художник решает новую для отечественного творчества задачу создания многофигурной композиции. Изобразив только первые ряды, автор живописного произведения добивается впечатления переполненности зала, передает атмосферу торжественности, значительности исторического момента, всеобщее неподдельное ликование. При всем единодушии присутствующих художнику мастерски удается индивидуализация образов, что позволяет охарактеризовать состояние каждого, подметить множество приемов выражения радости, ликования, одобрения, использованных художником. Все это весьма познавательно и поучительно в современных условиях празднования 100-летия образования Дагестанской Автономной Советской Социалистической Республики.

Яркостью и многогранностью отличается профессиональное творчество основоположника дагестанской скульптуры Хас-Булата Нухбековича. Разностороннее дарование Аскара-Сарыджи, проявившееся как в монументальной и мелкой пластике, живописи, так и в драматургии, музыке (учился в Ленинградской консерватории), нашло применение и в активной общественной деятельности скульптора, принимавшего живое участие в художественных экспедициях. Он создает двухметровые фигуры Шамиля и Махача Дахадаева, варианты портретов для памятников Сулейману Стальскому и Гамзату Цадасе, характеризующиеся умелой передачей анатомического строя натуры, единством замысла и исполнения, индивидуальной выразительностью, естественностью и простотой обликов портретируемых.

Героическая тема в творчестве художника с наибольшей силой выражена в конной статуе дагестанского революционера Махача Дахадаева, отличающейся законченностью скульптурной формы, един-

ством принципов творчества и национального характера, свойственного лучшим произведениям.

Изучение произведений основоположников национального профессионального изобразительного искусства способствует освоению художественно-эстетических принципов творчества. Гармония общечеловеческого и национального в произведениях известных дагестанских мастеров стала возможной только благодаря овладению высокими профессиональными средствами живописи и скульптуры.

Самобытное творчество первых профессиональных художников Дагестана Джемала и Аскара-Сарыджи подготовило прочную основу для формирования профессионального изобразительного искусства республики.

Широко известны имена дагестанских художников, современников Джемала, сыгравших основополагающую роль в формировании и развитии профессионального изобразительного искусства республики, – Ю. Моллаева, М. Юнусилау, Д. Капаницына, Д. Беспалова, А. Марковской, Н. Лакова и др.

Расцвет национальной живописи во многом определяется работами известных художников, посвятивших свое творчество Дагестану, В. Горькова, А. Августовича, В. Горчакова, Г. Конопацкой, В. Колесникова, Г. Пшеницыной и др.

Лучшие традиции изобразительного искусства отражены в самобытных, глубоко национальных произведениях профессиональных художников Дагестана Х. Курбанова, З. Рабаданова, М. Шабанова, Б. Евсеева, А. Эмирбекова, М. Алиева, Г. Камбулатова, Ш. Шахмарданова и др.

Лиризмом и поэтичностью проникнуты наиболее значительные произведения дагестанского художника Магомед-Каира Юнусилау «Махмуд в сакле» и «Батырай», где в образах ашугов, вдохновенно поющих о прекрасной всепобеждающей любви, воплощены лучшие обобщенные черты национальных поэтов-песенников.

Несомненный интерес вызывает изобразительное творчество одного из основоположников профессиональной книжной графики Дагестана Капаницына, успешно работающего как в историческом, так и в пейзажном жанре, книжной графике, в качестве театрального художника и декоратора,

создающего эскизы оформления интерьеров государственных учреждений, улиц и площадей города Махачкалы к торжествам. Д. Капаницын создает множество живописных произведений историко-революционного, пейзажного и бытового жанра («Солнечная аллея», «Дорога в Гимры», «В верховьях Самура», «Кумыкская кухня» и др.). Оформляя Дом пионеров и школьников в Махачкале, Капаницын одним из первых дагестанских художников обращается к созданию монументально-декоративных панно в интерьерах общественных зданий («Футболисты», «Лыжники», «Водный спорт и физкультура», «Парашютисты», «Пионер с авиамodelью» и др.).

Яркостью и выразительностью образов современников, являющихся представителями разнообразных профессий – актеров, ученых, рабочих, подкупает изобразительное творчество нашей соотечественницы А. Марковской. Не менее выразительны произведения известного советского художника В. Горькова, посвятившего свое творчество Дагестану.

Значительное место в творчестве выпускника Московского художественного института А. Августовича, связавшего свою жизнь и работу с Дагестаном, занимают как портретный, так и пейзажный, натюрмортный жанры, где талант живописца проявляется с наибольшей силой.

Немыслимо дагестанское изобразительное искусство без яркого своеобразного творчества Г. Конопацкой, создавшей красочные образы, чарующие пластикой движения, наполненные ощущением радостного восприятия жизни («Танец», «Мелодии гор», «Песня», «Свадебное шествие» и др.).

Воплощает в себе традиции дагестанской живописи творчество Х. Курбанова, на протяжении многих лет возглавлявшего правление Союза художников республики. Его произведения отличаются непреднамеренностью композиционных построений, простотой и лаконичностью в обрисовке модели, одухотворенностью образов легендарных соотечественников. Так, в портрете известного дагестанского просветителя Саида Габиева художник использует интересный прием – сочетание сдержанной композиции с буйством пламенного цветового сочетания, являющегося олицетворением духовного горения прославленного сына республики.

Изобразительное искусство дагестанских художников многогранно. Это произведения известных дагестанских художников З. Рабаданова («Кубачинская кузница», «Бежта зимой»), М. Шабанова («Праздник в ауле», триптих «Дагестан, 20-е годы»), М. Мушаилова («Весть с фронта»), Б. Евсеева («После дождя. Буйволы»), Г. Камбулатова («Три поколения»), Ш. Шахмарданова («Строители Чиркей ГЭС») и др.

Стремясь к постоянному обновлению изобразительного языка, молодые художники республики желают сохранить ярко выраженную индивидуальность неустанным поиском новых пространственных соотношений между произведением искусства и зрителем, превращающимся в активного соучастника творческого процесса. Так, например, внесюжетные композиции Эдуарда Путерброта, являющиеся поэтическим переосмыслением символики древних ритуалов, легенд Дагестана, скальных изображений, загадочных знаков («Кодекс», «Лист дневника», «Триумф», «Движения знаков», «Ситуация»), свидетельствуют о глубоком знании традиционной культуры.

Поэтические самобытные произведения известного художника Ибрагима Сущьянова из серий «Сцены из народной жизни», «Героические игры», «Портреты собак», «Дагестанские сказки», «Образы предков», окутанные дымкой таинственности, загадочности – несут печать национального праздника, традиционной мифологической культуры. Страстное увлечение отечественной этнографией и языческой древностью дагестанских народных празднеств, ритуалов, характерное для творчества художника, наполняет его работы новым глубоким содержанием.

Проблемы национального характера в изобразительном искусстве успешно решают и современные дагестанские художники А. Гасанов, Г. Балиев, М. Байрамбеков, Э. Лубьянов, С. Салаватов, М. Магомедов, О. Ефимов, А. Газалиев; архитекторы А. Алхазов, А. Ахмедов, С. Хан-Магомедов и другие. Сейчас как живописцы ярко и плодотворно работают: Адиль Астемиров, Ирина Гусейнова, Карахан Сефербеков, Аладдин Гарунов, Саид Тихилов, Бениамин Шалунов, Игорь Задера, Ильмира Ашурбекова, Гульмира Мятова, Олег Юсупов.

Персональные выставки выдающихся представителей дагестанского искусства –

Абдулважида Газалиева, Салавата Салаватова, Магомеда Кажлаева, Хаджи-Мурада Алиханова, Биньямина Каллаева, Муртуза Магомедова, Омара Ефимова, Олега Пирбудагова, Клары Власовой и др. состоялись в здании Дагестанского правительства.

Деятели искусств нашей республики, рядом с представителями культуры других народов, активно участвуют в развитии и формировании культурного пространства столицы нашей родины города Москвы. Они способствуют единению жителей столицы и дагестанцев, живущих в Москве, обеспечивая непрерывность интеллектуального и духовного контакта с культурой Дагестана.

Вывод

В последнее время в нашей стране происходит интенсивный рост национального сознания, что, в первую очередь, связано с проблемой осознания собственной этнической принадлежности. Нас окружает большое количество «иностранного» в быту, на телевидении, в музыке и т. п. В связи с этим практически утрачены понятия об истинных ценностях, о чувствах патриотизма и человеколюбия. Исчезают идеалы человека-труженика, воина – защитника Отечества, забываются семейно-бытовые обычаи, традиции, секреты взаимного уважения в семье, почитание старших.

Самыми незащищенными от негативных воздействий окружающего поликультурного мира оказались учащиеся. Они в данном отношении требуют особого внимания, так как с одной стороны, обладают высокой восприимчивостью к социальным воздействиям, а с другой – у них только формируются ценностные приоритеты, определяющие поведение и поступки человека в ситуациях нравственного выбора. Исследования последних лет показывают, что именно под влиянием современной культуры у учащихся происходит деформация картины мира и ценностных ориентиров.

Знакомство с обычаями, традициями народа, и в том числе художественной куль-

турой помогает воспитать у учащихся интерес к истории народа, любовь к его культуре, помогает сохранить наследие прошлых веков. Именно в этой связи возрастает роль всех без исключения направлений развития и становления национальной культуры, в том числе и художественной культуры народов Дагестана. В одной статье трудно представить весь арсенал художественных ценностей присущих народам Дагестана. Мы коснулись лишь некоторых аспектов и очевидно социально значимой творческой деятельности наиболее плодотворных деятелей художественной культуры.

Подчеркивая чрезвычайное значение дагестанского декоративно-прикладного и изобразительного искусства и в целом всей художественной культуры для формирования морально-этического и эстетического облика нынешних и грядущих поколений дагестанцев, хочется отметить, что дагестанское изобразительное искусство отображает актуальные проблемы современного общества и важнейшие этапы истории народа, неразрывно связанные с развитием характерных направлений российской культуры.

В становлении профессионального мастерства дагестанского искусства, подготовке национальных художественных кадров ведущую роль сыграли русская художественная культура, опыт и помощь русских художников, которые в свою очередь черпали вдохновение в жизни народов Дагестана, его природе, культуре и др.

Дагестанское профессиональное изобразительное искусство имеет свои локальные особенности, отличающиеся самобытной культурой от национальных школ других республик.

Дагестанская художественная культура во всех разновидностях – это неотъемлемая часть дагестанской национальной материальной и духовной культуры, в процессе приобщения к которой успешно формируется и утверждается духовно-нравственное и эстетическое самосознание народов Дагестана.

Литература

1. Дагирова Д. А. Художники Дагестана. Изобразительное искусство. 1917-2007: иллюстрированная энциклопедия (биобиблиографический справочник). Махачкала: Лотос, 2007. 411 с.
2. Дамаданова С. Р., Лугуев А. С. Художественная культура Дагестана как часть духовной

культуры России // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 5. С. 15-16

3. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009. 29 с.

4. Каймаразов Г. Ш. Очерки истории культуры народов Дагестана: Со времени присоединения к России до наших дней. М.: Наука, 1971. 475 с.

5. Мирзоев Ш. А. Народная педагогика Дагестана. Махачкала: Дагучпедгиз, 1992. 185 с.

6. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 11.03.2024)

References

1. Dagirova D. A. Artists of Dagestan. *Hudozhniki Dagestana. Izobrazitel'noe iskusstvo. 1917-2007: illyustrirovannaya ehnciklopediya (biobibliograficheskij spravochnik)* [Visual art. 1917-2007: illustrated encyclopedia (bio-bibliographic reference)]. Makhachkala: Lotus, 2007. 411 p. (In Russian)

2. Damadanova S. R., Lugev A. S. *Hudozhestvennaya kul'tura Dagestana kak chast' dukhovnoj kul'tury Rossii* [The artistic culture of Dagestan as part of the spiritual culture of Russia]. International Journal of Experimental Education. 2010. No. 5. Pp. 15-16. (In Russian)

3. Danilyuk A. Ya., Kondakov A. M., Tishkov V. A. *Koncepciya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii* [The concept of spiritual and moral development

and education of the personality of a citizen of Russia]. Moscow: Prosveshchenie, 2009. 29 p. (In Russian)

4. Kaimarazov G. Sh. *Ocherki istorii kul'tury narodov Dagestana: So vremeni prisoedineniya k Rossii do nashikh dnei* [Essays on the history of the culture of the peoples of Dagestan: From the time of accession to Russia to the present day]. Moscow: Nauka, 1971. 475 p. (In Russian)

5. Mirzoev Sh. A. *Narodnaya pedagogika Dagestana* [Folk pedagogy of Dagestan]. Makhachkala: Daguchpedgiz, 1992. 185 p. (In Russian)

6. Decree of the President of the Russian Federation No. 809 dated 09.11.2022 [Decree of the President of the Russian Federation No. 809 dated 09.11.2022]. [Electronic resource]. Mode of access: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (accessed: 11.03.2024).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Мирзоев Шайдабег Айдабегович, кандидат педагогических наук, профессор, кафедра педагогики, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова; заведующий сектором педагогики, Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики им. А. А. Тахо-Годи, Махачкала, Россия; e-mail: sixivi@yandex.ru

Курбан-Адамова Гулеймат Амирхангаджиевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра рисунка, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: guleymat@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Shaidabeg A. Mirzoev, Ph. D. (Pedagogy), professor, the chair of the Pedagogy, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University; head of the Pedagogy Sector, Dagestan Scientific Research Institute of Pedagogy named after A. A. Takho-Godi, Makhachkala, Russia; e-mail: sixivi@yandex.ru

Guleimat A. Kurban-Adamova, Ph. D. (Pedagogy), Senior Lecturer, the chair of Drawing, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: guleymat@mail.ru

Принята в печать 12.08.2024 г.

Received 12.08.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37.022
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-69-83

Развивающая педагогическая риторика в контексте гуманизации образования

© 2024 Рыбаков Д. Г. ¹, Рыбакова Е. В. ²

¹ Межрегиональная межведомственная Интернет-Гостиная «Белая Речь»,
Белорецк, Россия; e-mail: DRK17@yandex.ru,
² Уфимский университет науки и технологий,
Уфа, Россия; e-mail: evrybakova19@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Глобальные социальные изменения закономерно влекут за собой сущностное преобразование современной дидактики. Научная разработанность и практикоориентированное развитие педагогической риторики в настоящий момент демонстрируют необходимость более системной реализации и переосмысления, триада «Логос, этос, пафос» ориентирует исследователей и практиков преимущественно в отношении осуществления трансляционного подхода, недостаточно реализуя интеграционные, интесубъектные, системообразующие и развивающие компоненты сотрудничества обучающихся и обучающихся субъектов образования. **Целью** нашего исследования стало определение специфики организации и содержания педагогической риторики применительно к развивающей, интегрирующей, метасистемно ориентированной составляющих адресного коммуникативно-педагогического ресурса. Педагогическая риторика, как и образование в целом, стоит перед проблемой эффективного развития адекватно задачам и запросам всей системы образования – и при этом сохранения классических достижений науки и практики вербальной образовательной коммуникации. Осложняет, количественно преумножает пространство решения этих задач происходящее в настоящее время совершенствование инклюзивного образования и расширение спектра обеспечения общих и особых образовательных потребностей обучающихся в связи с внедрением и реализацией Федеральных государственных образовательных стандартов. **Методами** нашей работы стало теоретическое изучение коррелирующих аспектов целеориентированных достижений современной дидактической риторики, классических традиций преподавания, имеющихся инновационных ресурсов в данной области, практическое исследование эффективности различных подходов в преподавательской практике, удовлетворённости и психоэмоционального самочувствия всех участников социально-образовательного диалога, моделирование и апробация системообразующих компонентов и организационных основ развивающей педагогической риторики. Авторы рассматривают вопросы осуществления развивающей образовательной риторики в контексте взаимодействия адресных методических средств в данной области между различными уровнями образовательной занятости высшего, среднего образовательного звена обучения, опираясь на материалы многолетних исследований с участием студентов, преподавателей, педагогов-практиков и руководителей образовательных организаций, родительских сообществ в формате консалтинга и супервизии, информационно-методического сопровождения общественных организаций на базе руководимых авторами Межрегиональной Межведомственной Интернет-Гостиной «Белая Речь», ряда кафедральных и дружественных сайтов, Кабинета консультирования и коррекции, творческих проект-мастерских педагогов и общественности. Авторы используют здесь разработанные ими практикоориентированные принципы и метод транспозиции технологических ресурсов образовательного сотрудничества преподавателей и студентов в виде деятельностного переноса целого кластера развивающих технологий первоначально на процесс обучения будущих педагогов – а затем уже в сферу образовательного сопровождения детей и подростков различных нозологических групп. Метод транспозиции общей и специальной педагогической риторики обеспечивает здесь преемственность и органичность, целостность осваиваемых компетенций студентов педагогической направленности – и перспектив их эффективной реализации в дошкольных и школьных образовательных организациях. **Результаты** исследования: обобщены вариативные модели организации и обеспечения традиционной и развивающей педагогической риторики, сопутствующие методологические аспекты, проанализированы целеполагающие компоненты в данной области, разработана и апробирована модель эффективной и экономичной системы педагогической риторики, предложены учёным

и практикам диагностические подходы применительно к данной области организации преподавательской работы. **Вывод.** Предлагаемые методы по совершенствованию педагогической риторики необходимы и эффективны, благоприятно воздействуют не только на результативность образовательных процессов, но и способствуют актуализации скрытого потенциала саморазвития обучающихся, экономически рациональны за счёт более целесообразного распределения времени и сил участников, улучшают показатели психоэмоционального благополучия обучающихся и обучающихся.

Ключевые слова: образование, педагогика, риторика, развитие, транспозиция, инклюзия, интеграция, преемственность.

Формат цитирования: Рыбаков Д. Г., Рыбакова Е. В. Развивающая педагогическая риторика в контексте гуманизации образования // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 3. С. 69-83. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-69-83

Developing Pedagogical Rhetoric in the Context of Humanization of Education

© 2024 Dmitry G. Rybakov ¹, Elena V. Rybakova ²

¹ Interregional Interdepartmental Internet Lounge "Belaya Rech",
Beloretsk, Russia; e-mail: DRK17@yandex.ru,

² Ufa University of Science and Technology,
Ufa, Russia; e-mail: evrybakova19@mail.ru

ABSTRACT. Global social changes naturally entail an essential transformation of modern didactics. The scientific development and practice-oriented development of pedagogical rhetoric currently demonstrate the need for a more systematic implementation and rethinking, the triad "Logos, ethos, pathos" orients researchers and practitioners mainly with regard to the implementation of a translational approach, insufficiently implementing integration, intersubjective, system-forming and developing components of cooperation between teaching and learning subjects of education. The **aim** of our study was to determine the specifics of the organization and content of pedagogical rhetoric in relation to the developing, integrating, meta-systemically oriented components of an addressable communicative and pedagogical resource. Pedagogical rhetoric, like education in general, faces the problem of effective development adequate to the tasks and demands of the entire education system – and at the same time preserving the classical achievements of science and the practice of verbal educational communication. The current improvement of inclusive education and the expansion of the range of provision of general and special educational needs of students in connection with the introduction and implementation of Federal State Educational Standards complicates and quantitatively multiplies the space for solving these tasks. The **methods** of our work were the theoretical study of correlating aspects of the goal-oriented achievements of modern didactic rhetoric, classical teaching traditions, available innovative resources in this field, practical research of the effectiveness of various approaches in teaching practice, satisfaction and psycho-emotional well-being of all participants in the socio-educational dialogue, modeling and testing of system-forming components and organizational foundations of developing pedagogical rhetoric. The authors consider the issues of implementing developmental educational rhetoric in the context of the interaction of targeted methodological tools in this area between different levels of educational employment of higher and secondary educational levels of education, based on the materials of long-term research with the participation of students, teachers, practitioners and heads of educational organizations, parent communities in the format of consulting and supervision, information and methodological support of public organizations on the basis of the Interregional Interdepartmental Internet Lounge "Belaya Rech" led by the authors, a number of cathedral and friendly sites, a consulting and correction room, creative project workshops of teachers and the public. The authors use here the practice-oriented principles and method of transposition of technological resources of educational cooperation between teachers and students developed by them in the form of an active transfer of a whole cluster of developing technologies initially to the learning process of future teachers – and then to the sphere of educational support for children and adolescents of various nosological groups. The method of transposition of general and special pedagogical rhetoric here ensures continuity and organicity, integrity of the acquired competencies of students of pedagogical

orientation – and prospects for their effective implementation in preschool and school educational organizations. The **results** of the study: the variable models of the organization and provision of traditional and developing pedagogical rhetoric, related methodological aspects are summarized, the goal-setting components in this area are analyzed, a model of an effective and economical system of pedagogical rhetoric is developed and tested, diagnostic approaches are proposed to scientists and practitioners in relation to this area of teaching organization. **Conclusion.** The proposed methods for improving pedagogical rhetoric are necessary and effective, have a beneficial effect not only on the effectiveness of educational processes, but also contribute to the actualization of the hidden potential of self-development of students, are economically rational due to a more appropriate allocation of time and effort of participants, improve the indicators of psycho-emotional well-being of students and teachers.

Keywords: education, pedagogy, rhetoric, development, transposition, inclusion, integration, continuity.

For citation: Rybakov D. G., Rybakova E. V. Developing Pedagogical Rhetoric in the Context of Humanization of Education. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 3. Pp. 69-83. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-69-83 (in Russian)

Введение

Платон и Аристотель, заложив основы практики и теории риторики, определили базу и перспективы практически всех видов контролируемой коммуникации [11]. Во многом этот этап становления риторики характеризует её как объект и инструментальный искусства. Этико-эстетический ракурс вербальной самоактуализации человека отразился в позиционировании ряда наук и практико-ориентированных направлений: **филология, философия, беллетристика** (сопоставим: **бельканто** и др.), обретающих ныне новое психолого-педагогическое прочтение адекватно принципам гуманизации, позициям новых федеральных государственных образовательных стандартов в отношении реализации общих и особых образовательных потребностей обучающихся, а также – весьма актуальным запросам социума и современного детства на субъективацию всех участников социально-образовательного диалога и эмоциональный компонент гнозиса, креативности, социализации индивида как иницилирующего и повышающего эффективность, интегративность деятельности компонента.

Исократ в своём учении о воспитывающей риторике [8] ещё более усиливает субъектную действенность и личностную направленность адресно структурированной вербальной коммуникации, определяя начала системного влияния на целевую аудиторию и придавая педагогической риторике подвижность, текущую и перспективную соотнесённость – и, соответственно, предопределяя период интерактивной психолого-педагогической реализации риторических средств.

Вместе с тем риторика как античный инструмент и объект моделирования способствует поддержанию участниками смысловой и стилиевой связи с исходными образцами и алгоритмами организованной, модулированной коммуникации.

Результаты и обсуждение

Виды и поля классической риторической сферы организованной коммуникации в историческом ракурсе реализуются ныне не только применительно к мастерству овладевшего красноречием златоуста, но обращены к живому взаимодействию с целевыми группами и конкретной аудиторией, что, конечно, требует большей тактической гибкости и умения сохранять при этом целенаправленность потока вербального взаимодействия.

Педагогическая риторика, психологическое вербальное сопровождение, специально-образовательная коммуникация предполагают ещё более интегрированное, равноправное, интересубъектное сотрудничество, при том, что в истории педагогики и этнопедагогики форматы трансляции инвариантных блоков некоего знания превалировали и в значительной степени сохраняют своё влияние до сих пор.

Взаимодействие и противостояние живого обмена информацией и схоластики в образовательных системах ныне имеет циклические черты как на уровне коллективов, так и в методических тенденциях – соответственно синусоидальной природе динамики и синергизму развития биологических и социальных систем. Следует учитывать поэтому периодическую возвратность трансляционных подходов и повторяемость необходимости преодолевать схоластический дидактизм в образовании на каждом

этапе корпоративного и методологического развития.

Развиваются инструментарий, целеполагание, методология риторических областей, сами области расширяются, что коррелирует с определением новых подходов в данном регистре. В отношении образования, тем более – специального образования – целевая аудитория становится всё менее объектна, всё значительнее влияя на продукт коммуникации, детерминируя аксиологические, смысловые, преферентные и артефактные составляющие общения. Ценностным, таким образом, становится не продукт усвоения (не так давно именно так писали и полагали методологи и практики) знания как целевого блока обучения, а уникальный процесс сотрудничества обучающихся и обучающихся субъектов, аксиологизируя участников, процесс ответственного взаимодействия, обогащая продукт коммуникации личным смысловым и субъектным вкладом каждого.

Соавторство, таким образом, становится обязательным компонентом обучения и психологического сопровождения, а личная территория проектных, креативных, стилевых достижений обучающегося – образует опорный базис саморазвития его личности и образовательного статуса, что особенно ценно в период социальной неопределённости и цивилизационных вызовов современности, предполагая обязанность образовательных систем подготовить обучающихся и сами образовательные системы как к определившимся, так и к неведомым вызовам будущего.

Современное поле развития риторики в целом также определяется риторикой убеждения, воздействия, интеграции – что имеет высокую образовательную отнесённость и ценность [5; 6].

Методологическая, лексическая же сущность современной риторики, её филологическая природа рассматриваются ныне в контексте именно влияния на аудиторию [7; 8], во многом сохраняя объективирующую направленность в отношении целевой аудитории, что снижает её адресность и эффективность. Системно разработанные структурирующие и мотивирующие начала педагогической риторики (логос, этос, пафос) [2; 6] ориентируют исследователей и практиков преимущественно в логодидактической, нравственной, побуждающей

сферах вербальной образовательной коммуникации [3; 10; 21].

Недостаточно, на наш взгляд, изучена и реализуется интерсубъектная составляющая современной риторической области образовательной парадигмы даже с позиций гуманизации образования этапа семидесятых годов прошлого века [1; 16; 19], между тем как и обучающаяся аудитория с тех пор изменилась, и образовательная ситуация в целом испытывает качественное, целевое, программное преобразование, и глобальный социально-государственный запрос в образовании также изменён [12]. Даже если принять во внимание, например, инклюзивный либо кризисный, проблемный [13; 19; 20] формат обучения – уже организация и инструментарий педагогической риторики требует как минимум обновления, гибкости и готовности к адресному саморазвитию. Переосмысление, реорганизация инклюзии на современном этапе с расширением состава целевых категорий обучения (с включением, помимо обучающихся с особыми образовательными потребностями, также и детей установленного нейронормативного статуса, и одарённых обучающихся) усложняет и риторический операционал обучения.

Кроме того, необходимо проанализировать кажущуюся общность филологической риторики, беллетристики и педагогического варианта применения, моделирования инструментария риторики – и разнести концепции, практики, целеполагание, критерии и тренды.

Так, филологическая риторика в целом традиционно тяготеет к примату красоты исходных вербальных конструкций, соответствия ценностным трендам и конструктивного, стилевого единства архитектоники текстового произведения, беллетристика в целом – к единству, законченности, структурной и содержательной самооценности произведения и определенным уровневым, сравнительным достижениям. Традиционная дидактика и во многом этнопедагогика, как уже отмечено выше, ориентированы на передачу неизменяемого или малоизменяемого знания как ведущего ценностного регистра – и потому развивающие, соавторские технологии в обучении должны участвовать в своеобразном диалоге с историческими трендами, тем более что традиции сохраняются и в сознании, подсознании,

обиходе и социальном окружении обучающихся.

Принцип человекообразности (то есть соответствия особенно высокой потребности человека в постоянном изменении внутренней жизни, внешней среды и его отношений с миром, результативности достижений и самобытности деятельности; мы полагаем, что принцип природосообразности не во всей полноте раскрывает потребность специфику индивида – в динамизме, изменяемости жизнедеятельности) применительно к педагогической развивающей риторике определяет позиции целеполагания и обеспечения не просто с точки зрения эффективности и занимательности передачи информации, а формирование и непрерывное совершенствование уникального субъектного, intersubjectного вербально-коммуникативного статуса всех участников учебного процесса сообразно осознанным и неосознаваемым потребностям, предпочтениям, контексту общения и развивающемуся личному стилю каждого участника социально-образовательного диалога. Отметим здесь же, что недостаточное удовлетворение потребности в таком общении и саморазвитии индивида не только вызывает фрустрацию у обучающихся, но и, в силу ряда факторов, нередко оказывает весьма неблагоприятное воздействие и на соматическое здоровье детей (по данным наших исследований на базе педагогической практики и научно-волонтерской деятельности студентов, работы Проект-мастерских Межрегиональной Межведомственной Интернет-Гостиной «Белая Речь», собственной коррекционно-развивающей и супервизионной работы, при актуализации развивающих подходов в подаче образовательного и воспитательного материала утомляемость обучающихся различных категорий снижается на 15-25 %, эффективность образовательной занятости повышается на 20-35 %; данные по частоте заболеваемости количественно разнесены довольно значительно, однако участники проведенных исследований отмечают, что нередко даже часто болеющие дети проявляют оживленность, готовность принять участие в работе по собственной инициативе, охотно и положительно результативно включаются в ролевое взаимодействие «вот если ты завтра будешь чувствовать себя лучше, мы с тобой продолжим ра-

боту над сборником, стихотворением, трудной темой, ты выберешь форму работы группы»).

Помимо примата новизны: компонентов (начиная с лексических и просодических, степени текущей доступности обучающимся), формы, методологии, порождаемых образов, отнесенности и впечатлений – обязательными становятся своеобразие сотрудничества (уровень сложности взаимодействия, самобытности и инновационной ценности деятельности, продукта, актуализации, креативности и самостоятельности участников, новизна применяемых приемов и их сочетания, интегративная ресурсность деятельности, удовлетворенность участников образовательной занятости и др.). Студенты и специалисты-практики, применяя приемы направленной субъективизации педагогической риторики, представляют повышение продуктивности работы обучающихся в целом до 30-40 %, их психоэмоциональное самочувствие улучшается в большинстве случаев (до 80-85 %, кроме особенно травматичных ситуаций и отягощенности здоровья, переживаемых на момент исследования обучающимися), интерес к личности обучающего возрастает в несколько этапов (цифровые показатели различаются, но с сохранением положительной динамики), проектно-креативная готовность (лексическая, смысловая, интегративная) возрастает в целом до 15-20 % (качественная превалирует над формализованной). Существенно, на наш взгляд, что психоэмоциональное благополучие и повышение эффективности работы сопутствует в таком контексте также и деятельности обучающихся субъектов, что предупреждает нередкие в образовательной среде эмоциональное выгорание и профессиональную деформацию. Формирование вкуса к самобытности текстов, идей, образов экономит время и другие затраты, совершенствует когнитивные возможности взрослых и детей (вспомним у Н. Г. Чернышевского реплики Рахметова в библиотеке товарища: «Несамобытно! Несамобытно!» Интеллект весьма зависим от новизны информации, организации деятельности, взаимодействия) [15].

Риторика intersubjectного обучения в целом сама по себе диалогична, открыта движению мнений и смыслов, позиций и качества коммуникации участников,

неожиданным результатам при всей программной отнесённости обучения [20]. Педагоги образовательных организаций, в которых мы проводили исследование, вовлекались в инновационный процесс как ситуативно, так и целенаправленно, наблюдая эффективность и гармоничность такой коммуникации. Доля противников обновления педагогической риторики, изменивших свою позицию, на этапе представленного исследования, невелика, однако интерес к сущности инноваций демонстрировал растущую динамику.

Соответственно, не может не нести в своём методологическом вооружении данных тенденций вербальная организация коммуникации и высшего звена обучения, тем более – в педагогическом вузе, готовящем специалистов в области живого общения, сотворчества, соавторства, совместного с обучающимися самопозиционирования и самопроектирования.

В классических изданиях и современных методологических источниках отдельные упоминания и аксиологические акценты в отношении развивающей риторики встречаются, хотя и позиции схоластики, формализации, инвариантности предмета обучения весьма сильны. Наблюдаются и совмещения декларации развивающих принципов с тренировочным, репродуктивным дидактическим подходом. Проведённое участниками данного исследовательского проекта изучение образовательной, риторико-образовательной практики показало: практически в любой образовательной системе позиции репродуктивной дидактики весьма устойчивы, от 25-35 % до 50 % и более, и защищаются они нередко весьма настоятельно, несмотря на необходимость демократизации и социально-личностной актуализации, рекомендуемых Федеральными государственными образовательными стандартами. Заметим здесь же, что риторические компетенции, формируемые и саморазвивающиеся у студентов педагогических вузов, становятся действенным ресурсом для мягкого, но действенного внедрения развивающих концептов и методик в обиход организаций и массовое педагогическое сознание.

Учитывая, что студенты, получающие педагогические специальности, со временем столкнутся с коллегами достаточно устойчивой репродуктивной ориентиро-

ванности (в том числе применительно к педагогической риторике), мы формируем у них субъектный самоанализ и умение отстаивать свою позицию, не противопоставляя себя коллективу и отдельным лидерам педагогического сообщества, – что также коррелирует с теми компетенциями, которые эффективно реализуются и в детском коллективе.

Трансполяция, то есть деятельностный перенос одновекторных, представляющих определённое технологическое единство образовательных методологических ресурсов, позволяет будущим педагогам первоначально на себе, в ходе обучения в вузе, испытать гармонизирующее, психоэмоционально и продуктивно благоприятное воздействие развивающих подходов и технологий, с тем чтобы осознанно и ситуативно быть готовыми продолжить эту практику развивающего сотрудничества уже на своём профессиональном поприще [21]. Теория поля сама по себе высокоресурсна как в технических областях, так и психолого-педагогических, социальных, философских. Поэтому в подготовке будущих коллег, которые призваны работать в ситуации неопределённой перспективы и готовить учеников к ещё более неопределённой перспективе, мы должны заложить системообразующий компетентностный статус высокой резонансности и при этом устойчивости. Слово в данном регистре несёт особенно высокую созидательную, интегрирующую, смысловую функцию.

Трансполяция эффективных вербальных средств в инклюзивном формате обучения должна развиваться наиболее продуктивно и экономично, так как коррекционно-развивающая сфера предполагает ещё более развернутую инициацию и интеграцию проектно-креативных, социально-личностных, критических и рефлексивных, артефактно избирательных, подчас случайных (и случай – Бог-изобретатель!) компонентов целенаправленного, авторского, действенного структурирования речевой коммуникации всех участников социально-образовательного диалога.

Чтобы осознанно освоить и в дальнейшем эффективно применять на практике сотрудничества с детьми и взрослыми различного уровня развития, образованности, готовности к коллаборации, наши студенты в процессе получения специальных дефек-

тологических компетенций должны не просто осознать и принять необходимость развивающей риторики, но и проникнуться, освоиться в контексте интерсубъектного, резонансного общения, саморазвития вербальной коммуникации в уникальном общении данных конкретных лиц, в данной образовательной ситуации, на данном этапе. Для ребёнка уникален каждый его день, и если будущий педагог готов эту уникальность поддержать индивидуализированным общением, живым соавторством, уникальным продуктом коммуникации, опираясь на опыт и представление об именно развивающей педагогической риторике, – обучающийся и эту позицию, и такой опыт обучающего ощущает непосредственно, включается в такое общение нередко ранее, нежели сможет осмыслить своеобразие специалиста и его компетентности, что особенно ценно в системе сопровождения детей с трудностями в общении и обучении.

Формируя территорию благополучия и доверия, в том числе вербального, лично-относительно комфортного, педагог делится личным опытом вербально-образовательной коммуникации, что усиливает ощущение достоверности такого подхода, и тут дополнительно обнаруживают, усиливают свою эффективность развивающие подходы общего типа: паритетность, субъектность, студентоцентричность (ориентированность на обучающегося), синергизм и др.

Наши студенты, согласно разработанным нами принципам развивающей дидактики, первоначально имеют возможность благоприятно оценить уже имеющиеся у них ресурсы обучения и самообучения: опыт, мотивационные и компетентностные компоненты готовности, педагогические интуицию, воображение, вкус, проектно-креативный статус и др. (согласно разработанному нами принципу примата ресурсов, инициативы, самопозиционирования обучающихся и психоэмоциональной комфортности обучения).

Транспозиция такого ресурсного и деятельностного компонента сотрудничества, как риторика, сама по себе становится развивающим фактором: образуя среду общения субъектов с повышающимся коммуникативным статусом, интегрирующим операционалом и синергирующей рефлексией участников, мы привлекаем к занимательному взаимодействию, необычному опыту,

коммуникации повышенной действенности.

Вообще присутствие в социально-образовательном пространстве развивающихся субъектов моделирует тренды и запрос на самосовершенствование обучающихся и обучающихся, соответственно, растёт и общий уровень риторической компетентности и включённости, и стремление к участию в таком общении окружения.

На всех этапах освоения как тематических, так и философско-филологических компонентов образовательной занятости обучающиеся получают подтверждение своего потенциала, собственной растущей эффективности и самобытности, поскольку эти аспекты крайне важны для необходимой продуктивности работы, а также создают условия для мотивированного саморазвития вербальных ресурсов обучающихся и поддержания органичного взаимодействия подсознательных и осознаваемых процессов обучения, освоения растущих компетентностных областей учебных дисциплин, благоприятных инноваций педагогического стиля и личностной профессиональной рефлексии.

Очень хорошим признаком эффективности, перспективности проводимых мероприятий является спонтанное оценивание студентами специфических подходов в педагогической развивающей риторике, а также самооценка вне специального запроса преподавателя (в нашей практике эти показатели наблюдаются в диапазоне, соответственно, 45-55 % и 40-60 % – по разным направлениям подготовки и годам обучения).

Естественно, педагогическая оценка при этом должна быть повышающего, мотивирующего воздействия, чтобы не упустить возможности представить именно проектно-креативную, инициативную, стилевую ценность выступлений студентов, – и вместе с тем продемонстрировать на практике приём установления культурно-исторических аналогий, по возможности с выявлением личного перспективного вклада каждого студента, в соответствии с развивающимися технологиями в обучении, которые предстоит студентам реализовать впоследствии в отношении обучающихся дошкольного и школьного возраста. Поскольку данный приём предполагает довольно сложное сочетание диалоговых и монологических форматов коммуникации, необходимо, чтобы

студенты ощутили себя по разные стороны установления культурно-исторической аналогии, с выявлением значимости достигнутого ими результата в сопоставлении с достижениями исторических персоналий или цивилизационных образцов. Подчеркнём, что ещё большую сложность представляет дополнить приём установления культурно-исторических аналогий выявлением самобытного вклада, авторской ценности продукта обучающегося, однако данная компетенция необходима для будущей эффективности наших выпускников и благоприятного, развивающего микроклимата образовательной среды.

Обучающиеся сопоставляют свои собственные и психолингвистические представления, ощущения, качество освоения компетенций в условиях применения развивающей, вовлекающей в сотрудничество и в уникальный диалог педагогической риторики, сравнивают организационный подходы и операционал различных риторических направлений, проектируются, определяют личные стилевые и компетентностные особенности риторического статуса, своих и товарищей.

Выделим, таким образом, ведущие признаки развивающей педагогической риторики на современном этапе:

- интересубъектность, то есть минимизация одностороннего транслирования обучающим и последующей репродукции обучающимися текстов, рекомендаций, образцов;

- собственно педагогическая риторика должна порождать движение мысли, слова обучающихся (то есть прерывность текстового сообщения обучающего субъекта предполагается априори), по возможности – идти за активностью обучающихся;

- примат слова, смысла, образа и оценки, инициируемых обучающимся (мы им иногда прямо говорим: то, что я знаю, я не забуду, а твоё слово мы постараемся уберечь от потери, будем актуализировать, презентовать, развивать);

- педагогическая оценка по смыслу и форме должна быть повышающего значения, не противореча истине (педагогическое мастерство здесь и мотивирует к саморазвитию обучающихся, и является моделью развития, коллаборации, ценностным и культурологическим образцом);

- не теряя эффективных и культурологически значимых компонентов филологической и иной риторики (преимущественно единично авторского продукта), развивающая риторическая система в образовании должна быть открытой, динамичной, диалогичной (в идеале – являться коллективным авторским продуктом), включать парадоксальные, эксцентричные, инициирующие модули, демонстрировать резонансность (то есть тактическую изменчивость в зависимости от инициативы обучающегося при сохранении стратегической целесообразности информации и диалога), готовность по уровню и стилю подстраиваться к возможностям, потребностям, запросам ребёнка и ситуации, обогащая, в свою очередь, коммуникативные ресурсы и общение обучающегося, группы, сообщества, фиксируя общие и частные результаты, находки, разработки);

- социальная значимость, как речи обучающегося, так и обучающегося – продукт коммуникации должен быть применим в настоящем и ориентирован в будущее, оставлять благоприятное воспоминание, демонстрировать эффективность деятельности, повышать авторитет и самооценку обучающегося, практическая ценность и перспективность компетенций и продукта речевой активности в приоритете;

- обязательность новизны: компонентов вербального праксиса, объёма, дискретности текста, сообщения, приёмов, сопутствующих обстоятельств, дистантности, ролевого применения, стилового оформления, культурологического содержания, исследовательской включённости;

- развитие и варьирование уровня самостоятельности;

- интегративная ресурсность текстов, компетенций, организации и актуализация интегративных возможностей развивающей риторики;

- личностная отнесённость диалогической и монологической риторики;

- обязательная проектно-креативная составляющая индивидуального и коллективного вербального праксиса (многим кажется, что не все дети могут проявлять самобытность мышления, речи, решения, однако опыт показывает, что можно создать для этого подходящие условия, выделить инновационную составляющую, обозначить этапное достижение);

– должна иметь место педагогическая пауза – реализуя разработанный нами принцип, предполагающий на различных этапах, в различных педагогических ситуациях создавать информационно-риторический вакуум, который, осознанно либо ситуативно, заполнит обучающийся, а адресная оценка позволит мотивировать его для дальнейшего проявления инициативы;

– необходимо актуализировать нами же разработанный принцип дидактического выбора, поскольку обучающийся может иметь набор трудностей и предпочтений, запросов и ситуативных потребностей, намного превышающих диагностированные нами общие и особые образовательные потребности, случайный и формируемый нами дидактический выбор (а вербальный выбор имеет в данном плане расширительное значение) позволяет в той или иной степени минимизировать затраты времени, сил обучающегося и обучающего, способствуя актуализации скрытых ресурсов опыта, представлений, готовности обучающегося вне оказания излишнего дидактического давления со стороны обучающего субъекта;

– договорные формы актуализации (для некоторых категорий обучающихся первоначально представляются доступными формализованные договорные компоненты «Как ты думаешь, в твоей сказке будут незнакомые персонажи?», «Можно, я помогу тебе», «Пояснить?» – а затем обнаруживается, что ребёнок вполне освоился и приветствует применение договорных форм общения и дидактики);

– фиксация и реактуализация продукта речевой коммуникации в виде издательских проектов, иллюстрирования, конкурсной работы, учебного текстового процесса, форматирования, другие варианты, позволяющие участникам с разных сторон рассмотреть, ощутить как процесс, так и продукт занятости, его резонансность, обсудить и разнести авторские мнения;

– помимо педагогической оценки, обучающиеся имеют право наблюдать непосредственное впечатление от своей работы, возникающее у педагога, что также необходимо культивировать, не допуская формализации и преувеличения;

– культурологический компонент сотрудничества с детьми и подростками реализуется в соответствии с их возможностями и потребностями, для студентов же,

осваивающих педагогические специальности, обеспечивается возможность системного целенаправленного формирования личного и дисциплинарного компетентного статуса в риторической сфере.

То есть не просто преподавать данные аспекты, а опытным путём, желательно совместно с другими студентами под мягким руководством преподавателя установить существенные связи и разработать адресные рекомендации.

Соответственно, адаптивность, пластичность, студентоцентричность, интересность развивающей риторики требуют и специальной организации преподавательской работы в системе обучения будущих педагогов.

Лекционная деятельность представляет проблематичность при обеспечении иницилирующей функции педагогической риторики: с одной стороны, материал должен быть согласован с программными требованиями и структурирован в первую очередь с соблюдением принципов научности, целостности и последовательности, то есть соответствовать формату научного текста и филологической, литературной целостности, с другой – последовательная логика изложения, предсказуемость порядка следования компонентов материала, привычный язык сообщений, содержательная и лексическая антиципация (предугадывание смыслового и словесного содержания), коррелирующая с речью лектора, – могут формализовать, снизить качество внимания, продуктивность осмысления содержания, плотность включённости группы в работу. Даже сам упорядоченный формат темпоральной организации образовательного процесса снижает эффективность когнитивных процессов, особенно при переутомлении, что в отношении молодых людей активного социального возраста, обучающихся заочно, имеющих семьи, работающих, – предполагает необходимость разработки эффективных средств актуализации и самоактуализации в учебном процессе. Хотя самобытное, аффектарно организованное и проектно-ориентированное организационное своеобразие учебного процесса преобразует данное поле взаимодействия во взаимно актуализирующий ресурс: например, за счёт антиципации интуитивно ожидаемых концептов и алгоритмов при минимизации предсказуемых компонентов изложения материала.

Подчеркнём особенную целевую и организационную природу педагогической, тем более – развивающей – риторики. Здесь аффективная природа познания приобретает выраженную роль, способствуя актуализации всех компонентов занятости обучающихся за счёт проблематизации, эксцентрики, неоднозначности и эффектного разрешения спорных вопросов. Весьма ценно, что сфера инклюзивного и коррекционно-развивающего обучения крайне противоречива и при этом цена дидактической ошибки может быть очень высока, поэтому, совместно со студентами решая сложные кейсы либо знакомя их с противоречивыми реалиями специального обучения, мы используем эти напряжённые моменты для актуализации образовательной, а также общей когнитивной деятельности обучающихся. Применительно к транспозиции развивающей риторики можем отметить, что, во-первых, сам по себе опыт проблемного сотрудничества повышает как личностный и профессиональный уровень будущих специалистов, так и собственно коммуникативный, что впоследствии непосредственно ощущают взрослые и дети как антиэнтропийный ресурс и социальную привлекательность обучающего субъекта, во-вторых, необходимо с самых первых этапов формировать открытый вербально-когнитивный статус педагогов, с тем чтобы их поисковая, оценочная, творческая, моделирующая деятельность осуществлялась бы совместно со взрослыми и детьми в доброжелательном и доверительном сотрудничестве, выраженном в адресных вербальных форматах. Мы так и формулируем задачу родителям, коллегам: дефектология – это детектив, в котором мы исследуем проблему совместно, поэтому наша работа этична. Риторическая составляющая поискового и развивающего сотрудничества также интегративна, поэтому она развивается сообразно адресному взаимодействию сторон, проблематики, совместного авторского продукта. Не возвышаемся над обучающимися с высоты своего авторитета и безупречности, не подавляем их активность и самобытность совершенством транслируемого контента – а вместе с ними и с их родителями разрабатываем эффективные условия сообразно выявляемым образовательным потребностям. И студент, и обучающийся дошкольного возраста, ученик

школы должны в завершении учебного мероприятия получить от обучающего заслуженную похвалу, поддержанную подлинным ощущением своей уникальности и совершённого достижения, которое невозможно имитировать (оно ощущается и детьми с познавательным, коммуникативным дефицитом, не имеющими достаточной готовности к осмыслению и анализу своих возможностей и результатов деятельности, что в контексте адресного вербального сотрудничества постепенно расширяет границы возможностей и самоанализа обучающихся).

Мы выстраиваем на лекции модель вербальной коммуникации, которая впоследствии осознанно и неосознаваемо, ситуативно, привычно – будет реализоваться в образовательных организациях дошкольного воспитания, школьного обучения, в других социально-образовательных системах. Студенты отмечают, насколько для них самих интересна, позитивизирующая организация коммуникации способствует лёгкости достижения благоприятной самооценки, уверенности в своих силах и доверительности в отношениях, насколько полученный ранее опыт позволяет распространить, продлить пространство развивающей образовательной риторики на дошкольную и школьную образовательную среду (согласно ряду опросов среди студентов, от 70 до 90%).

Уже с первых этапов обучения студент должен получить этот мотивирующий опыт развивающей педагогической риторики со стороны профессорско-преподавательского состава, в том числе стимулирующей педагогической оценки (как в отношении самого студента, его достижений – так и уникальные для данного этапа работы группы), поскольку задачи разных этапов образовательной интеграции, обучения, учебной рефлексии имеют значительную спецификацию, во многом коррелирующую с соответствующими аспектами образовательной занятости детей.

Студенты могут и должны ощущать и осознавать, анализировать и моделировать уникальность всего процесса преподавания и обучения, никак не заменяемого литературными источниками и открытыми образовательными курсами. То есть преподаватель должен и сообщать студентам нечто уникальное, современное и злободневное,

практически ценное и повышающее их личный рейтинг, успешность и социальную привлекательность, и актуализировать свой личный авторский, проектно-креативный ресурс, чтобы обеспечивать также и обучающихся, по мере их спонтанного самовыражения и планомерно привлекая их индивидуальный опыт, мнение, оценку, единство целеполагания и профессионального роста в синергирующем образовательном пространстве. Так любой обучающий субъект становится моделью саморазвития для обучающихся при условии собственного внятного и привлекательного саморазвития, а применительно к развивающей образовательной риторике – с обязательным соавторским компонентом, что подготавливает студентов к дальнейшему построению столь же эффективной уникальной вербально-образовательной среды для развития субъектности, креативности, вербального интеллекта, вербального иммунитета обучающихся, эффективного самоанализа и самопроектирования, самоадвокации, вербального контроля деятельности, саморазвивающейся личной и корпоративной вербализации занятости детей, получающих адресную образовательную поддержку.

Ощущая личную уникальность и ценность в университетском формате сотрудничества, на практике соотнося свой личностный и педагогический потенциал с вузовским окружением и образовательным контентом, процессом обучения и коммуникации, студент вырабатывает самобытный аксиологический ресурс мотивации и анализа педагогических институций, социальных достижений и целей, научных и практических аспектов своего профессионального становления, расширяя масштаб своей личности и гражданской ответственности до всё более значимых социальных пространств.

Материалы к лекциям и презентации доступны на наших электронных ресурсах, студенты по выбору в удобное время могут ознакомиться с ними в формате самостоятельной работы, а также с материалами преподавания прошлых лет, смежных дисциплинарных областей, иллюстрируя для себя преимуществ предоставления разработанного нами принципа дидактического выбора в обучении – и в то же время реализуя культурологический, научно-методический практикум по освоению текстовых стилей,

форматов, уровней качества и социальной эффективности.

Сообразно преподавательскому, дефектологическому, логопедическому, авторскому и соавторскому опыту по разработке многих книг и статей, мы можем утверждать, что язык общения, обучения, преподавания должен быть столь же подвижным, разноплановым и разноуровневым, иницирующим и артефактным, как и сама интересная жизнь. Подобно тому, как ребёнок отражает в игре взрослый мир, язык обучения должен быть системообразующим, раскрывающим перспективы и возможности, порождающим образы и смыслы, вовлекающим в новые формы взаимодействия. Не только этот опыт, но и сопутствующие ощущения, новые формы сотрудничества необходимы человеку, повышают его социальную и соматическую жизнеспособность, вкус к жизни и преодолению трудностей. Передать такие личностные и компетентностные приобретения обучающимся может только эффективно, резонансно растущий специалист, в активе которого есть соответствующие праксис и переживания.

Идеальные, исходно безупречные тексты, образы, коллизии, персоналии, модели, во-первых, не предполагают необходимости сотрудничества, изменений в темпе и содержании, во-вторых, не несут сколько-нибудь занимательного информационного конфликта. Мы иногда предлагаем такую аналогию: в пустыне Сахара много песка, почему его покупают, воруют? Оказывается, слишком гладкие песчинки не дают нужного сцепления для строительных работ. И напротив, есть песок с излишне пероховатыми песчинками, тоже непригодными для производства цементной смеси и других технологий. Точный расчёт не может безупречно подготовить вас к совместной деятельности с другими субъектами обучения. Гибкость и адресная адаптивность, опирающаяся на педагогический мониторинг, нарабатывается подготовленной практикой и всё равно нуждается в самобытности, интуиции, педагогическом воображении, подлинном интересе и уважительности к обучающимся. Тем более что, в свою очередь, строить профессиональные отношения нашим выпускникам предстоит с очень разными людьми, в том числе взрослыми.

Инструментарий педагогической риторики должен быть дискуссионно и проектно продуктивен. В отличие от риторики филологической отнесенности, задача построения «идеального» целостного структурированного продукта противостоит необходимости обучающего и развивающего вовлечения обучающихся в диалог, дискуссию, построение и маршрутизацию собственных текстов, формирование личного стиля, что является самостоятельным признаком эффективности образовательного сотрудничества.

Терминологический компонент обучения в вузе является как структурирующим, так и многоканальным, метасистемно образующим смысловым инструментом, эффективно он осваивается студентами (да и детьми) при гибком насыщении текста лексикой и фразеологией различного уровня, а также при образном подкреплении, в движении смыслов и диалектике. Но ещё необходимо внятно передавать студентам причины и перспективы развития терминологии, причём в развивающихся научных и практических областях эта динамика может быть весьма выраженной. Студенты и практики могут воспользоваться методической и учебной литературой, в которой значимые понятия не совпадают по трактовке и определениям в источниках, разнесённых на десятки и менее лет, что может вызвать разночтения и даже конфликтогенные ситуации. Мы со студентами изучали словари различных направлений науки и практики и выяснили: чем динамичнее развивается наука, тем заметнее изменения в терминологическом обеспечении.

Дополнительно обогащает лекционную работу и придаёт ей ощущение причастности студентов к современным научным (и вербально-научным) процессам тематически коррелирующие сообщения об исследованиях, проводимых преподавателем, что составляет региональный компонент высшего обучения. В конце двадцатого века в университетах Западной Европы было принято читать лекции преимущественно в области непосредственных научных интересов преподавателя, остальной материал изучался в литературных источниках. Ныне, в связи с информационно-технологическими преобразованиями культуры, досуга, коммуникации, обучения, профес-

сиональной деятельности граждан и дисциплинарно-курсовой направленностью развития высшего образования, мы наблюдаем сходные тенденции и, вероятно, необходимо будет изыскивать технологические инновации преподавания, соотнося интересы обучающихся и целевые группы коррекционного обучения и с данным аспектом текущего периода.

Поэтому, а также вследствие различия аппаратных возможностей и трафика студентов, их индивидуальных особенностей (например, модальностный статус, личный образовательный, интеллектуальный стиль), их трудовой и семейной, творческой и общественной занятости мы дублируем классический материал лекций и источников для самостоятельной работы студентов в электронных вариантах на своих ресурсах, пересылая по запросу обучающихся, а более актуальные и современные экскурсии, дискуссионные и противоречивые моменты соответствующих дисциплин предоставляются им преимущественно в непосредственной лекционной работе, мотивируя студентов активнее посещать лекции.

Вывод

На разных этапах, а в особенности – первоначально – дозирование развивающей риторической практики может быть сколь угодно малым – сознание и подсознательные механизмы вербальной коммуникации должны иметь время для действенной интеграции, вработывания и осмысления самим студентом. Как это впоследствии должно быть достигнуто уже обучающимися других поколений – в ходе профессионального применения полученных компетенций нашими студентами.

Соответственно, показателями эффективности обучения в таком формате становятся не только количественные и качественные собственно компетентностные параметры текущего статуса обучающихся, но и значительная динамика мотивационного, интегративного, проектно-креативного роста, психоэмоционального благополучия обучающихся, роста их публикационной, издательской, грантовой активности. В отношении детей в условиях развивающей риторики также изучается и наблюдается картина взрывной самоактуализации, проявления элементов личного стиля, запросов, рефлексии.

Литература

1. Абуталипова Э. Н., Рыбакова Е. В. Интерсубъектная акция «Подари вперёд. Подарок для сердца и руки». Россия и Европа: связь культуры и экономики. Материалы XI международной научно-практической конференции (27 февраля 2015 года). В 2-х частях. Ч. 1. / Отв. редактор Уварина Н. В. Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s.r.o., 2015.
2. Волков А. А. Курс общей риторики: пособие для учеб. заведений. М.: МГУ, 2001.
3. Горобец Л. Н. Педагогическая риторика в системе профессиональной подготовки учителя-нефилолога. [Электронный ресурс] / Режим доступа: ftp://lib.herzen.spb.ru/text/gorobets_9_42_132_144.pdf (дата обращения: 18.03.2024).
4. Ильина О. Я. Современная риторика как общая теория убеждающей коммуникации. Проблемы современной науки и образования, 2013. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-ritorika-kak-obschaya-teoriya-ubezhdayushey-kommunikatsii> (дата обращения: 18.03.2024).
5. Ильина О. Я. Современная риторика: подходы и принцип интеграции. Теория и практика общественного развития, 2014. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-ritorika-podhody-i-printsip-integratsii> (дата обращения: 18.03.2024).
6. Иосилевич Н. В. Педагогическая риторика: учеб. пособие. Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. 112 с.
7. Кашей Н. А. Риторика и филология. Учёные записки Новгородского государственного университета, 2020. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ritorika-i-filogiya> (дата обращения: 20.03.2024).
8. Кашей Н. А. Современная риторика как методология убеждения. Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, 2012. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-ritorika-kak-metodologiya-ubezhdeniya> (дата обращения: 20.03.2024).
9. Корнетов Г. Б. Исократ: у истоков риторического идеала образования. Историко-педагогический журнал, 2013. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/isokrat-u-istokov-ritoricheskogo-ideala-obrazovaniya> (дата обращения: 20.03.2024).
10. Михальская А. К. Педагогическая риторика: История и теория. Учеб. пособие для студентов педагог. ун-тов и ин-тов. М.: Просвещение, 1998. 380 с.
11. Пантелеева И. А. Становление античной риторики: хронология риторических методов и стилей (Платон, Аристотель). Антропологические измерения философских исследований, 2013. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-antichnoy-ritoriki-hronologiya-ritoricheskikh-metodov-i-stiley-platon-aristotel> (дата обращения: 20.03.2024).
12. Рыбаков Д. Г., Рыбакова Е. В. Неотолерантность как новая реальность общественной жизни и антикризисный ресурс. Международная научно-практическая конференция «Стратегическое антикризисное управление: глобальные вызовы и роль государства». М.: МГУ, 2016.
13. Рыбаков Д. Г., Рыбакова Е. В., Султанова Р. М., Гаязова Г. А. Опыт изучения лингвистических особенностей социального привлечения граждан в секты и иные депрессивные сообщества. РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. № 3. 2016.
14. Рыбакова Е. В. Изучение и поддержка готовности обучающихся к проектным, креативным, индивидуально приоритетным формам сотрудничества с преподавателями с применением разработанных Л. С. Выготским принципов и подходов. Актуальные проблемы культурно-исторической психологии: материалы Первого международного симпозиума по культурно-исторической психологии (Новосибирск, 17-19 ноября 2020 г.) / сост. Т. Э. Сизикова, Н. Н. Попова, О. А. Дураченко. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. 508 с.
15. Рыбакова Е. В. Вавилонские дни. Средовый компонент активизации речевой деятельности ребёнка. Конкурс «Начальная школа», издательская группа «Новое знание», Беларусь, 2017. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://1-4.by/2017/6076> (дата обращения: 20.03.2024).
16. Рыбакова Е. В., Акубекова Г., Сайфулина Л. Х. Каждый писатель – ребёнок. Каждый ребёнок... Конкурсный проект Национального конкурса «Золотая Психея», 2013. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://psy.su/psyche/projects/1110/> (дата обращения: 20.03.2024).
17. Рыбакова Е. В., Рыбаков Д. Г. Метод транспозиции. Ridero.ru, 2023. 284 с.
18. Рыбакова Е. В., Рыбаков Д. Г., Султанова Р. М., Гаязова Г. А. Механизмы развития информационного иммунитета современного человека. Материалы международной научно-практической конференции «Наука сегодня: проблемы и пути решения». Вологда, 28 марта 2018 г.
19. Рыбакова Е. В., Султанова Р. М., Гаязова Г. А. Современные условия развития профессиональных компетенций будущих специалистов. Актуальные проблемы психолого-педагогического и медикосоциального сопровождения

высшего образования: интеграция науки и практики. Материалы четвертой межрегиональной научно-практической конференции с международным участием (ДВГМУ, 23 ноября 2017 года) / сост. О.В. Сысоева. Хабаровск: Изд-во ДВГМУ, 2018. 84 с.

20. Рыбакова Е. В., Султанова Р. М., Гаязова Г. А., Рыбаков Д. Г. Воспитание конфликтности или включение в гармонию актуальности.

В сб.: Солидарность и конфликты в современном обществе. Материалы научной конференции «XII Ковалевские чтения». СПбГУ, 2018. С. 308-309.

21. Юнина Е. А. Педагогическая риторика. Пермь, 1995. 107 с.

References

1. Abutalipova E. N., Rybakova E. V. *Inter-sub"ektnaya akciya «Podari vperyod. Podarok dlya serdca i rukl»*. Rossiya i Evropa: svyaz' kul'tury i ehkonomiki. Materialy XI mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (27 fevralya 2015 goda). V 2-kh chastyakh. CH. 1 [Intersubject action "Give it forward. A gift for the heart and hand." Russia and Europe: the connection between culture and economics: Proceedings of the XI International Scientific and Practical Conference (February 27, 2015). In 2 parts. Part 1]. Editor Uvarina N. V. Prague, Czech Republic: WORLD PRESS s.r.o., 2015. (In Russian)

2. Volkov A. A. *Kurs obshchej ritoriki: posobie dlya ucheb. zavedenij* [Course of general rhetoric: a textbook for studies]. Moscow: Moscow State University, 2001. (In Russian)

3. Gorobets L. N. *Pedagogicheskaya ritorika v sisteme professional'noj podgotovki uchitelya-nefilologa* [Pedagogical rhetoric in the system of professional training of a non-philologist teacher]. [Electronic resource]. Mode of access: ftp://lib.herzen.spb.ru/text/gorobets_9_42_132_144.pdf (accessed: 18.03.2024).

4. Ilyina O. Ya. *Sovremennaya ritorika kak obshchaya teoriya ubezhdayushchej kommunikatsii* [Modern rhetoric as a general theory of persuasive communication]. Problems of modern science and education, 2013. [Electronic resource]. Mode of access: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-ritorika-kak-obshchaya-teoriya-ubezhdayushchej-kommunikatsii> (accessed: 18.03.2024).

5. Ilyina O. Ya. *Sovremennaya ritorika: podkhody i princip integratsii* [Modern rhetoric: approaches and the principle of integration]. Theory and practice of social development, 2014. [Electronic resource]. Mode of access: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-ritorika-podkhody-i-printsip-integratsii> (accessed: 18.03.2024).

6. Iosilevich N. V. *Pedagogicheskaya ritorika: ucheb. Posobie* [Pedagogical rhetoric: textbook. stipend]. Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletov. Vladimir: All-Russian State University, 2013. 112 p. (In Russian)

7. Kashchey N. A. *Ritorika i filologiya* [Rhetoric and philology]. Scientific Notes of Novgorod State

University, 2020. [Electronic resource]. Mode of access: <https://cyberleninka.ru/article/n/ritorika-i-filologiya> (accessed: 20.03.2024).

8. Kashchey N. A. *Sovremennaya ritorika kak metodologiya ubezhdeniya* [Modern rhetoric as a methodology of persuasion]. Bulletin of Yaroslavl-the-Wise Novgorod State University, 2012. [Electronic resource]. Mode of access: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-ritorika-kak-metodologiya-ubezhdeniya> (accessed: 20.03.2024).

9. Kornetov G. B. *Isokrat: u istokov ritoricheskogo ideala obrazovaniya* [Isocrates: at the origins of the rhetorical ideal of education]. Historical and Pedagogical Journal, 2013. [Electronic resource]. Mode of access: cyberleninka.ru/article/n/isokrat-u-istokov-ritoricheskogo-ideala-obrazovaniya (accessed: 20.03.2024).

10. Mikhalskaya A. K. *Pedagogicheskaya ritorika: Istoriya i teoriya* [Pedagogical rhetoric: History and theory]. Textbook for students of pedagogical universities and institutes. Moscow: Prosveshchenie, 1998. 380 p. (In Russian)

11. Panteleeva I. A. *Stanovlenie antichnoy ritoriki: khronologiya ritoricheskikh metodov i stilej (Platon, Aristotel')* [The formation of ancient rhetoric: a chronology of rhetorical methods and styles (Plato, Aristotle)]. Anthropological dimensions of Philosophical Research, 2013. [Electronic resource]. Mode of access: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-antichnoy-ritoriki-khronologiya-ritoricheskikh-metodov-i-stilej-platon-aristotel> (accessed: 20.03.2024).

12. Rybakov D. G., Rybakova E. V. *Neotolerantnost' kak novaya real'nost' obshchestvennoj zhizni i antikrizisnyj resurs* [Intolerance as a new reality of public life and an anti-crisis resource]. International scientific and practical conference "Strategic crisis management: global challenges and the role of the state". Moscow: Moscow State University, 2016. (In Russian)

13. Rybakov D. G., Rybakova E. V., Sulтанова Р. М., Гаязова Г. А. *Opyt izucheniya lingvisticheskikh osobennostej social'nogo privlecheniya grazhdan v sekty i inye depressivnye soobshchestva* [The experience of studying the linguistic features of social involvement of citizens in

sects and other depressed communities]. PEM: Psychology. Educology. Medicine. No. 3. 2016. (In Russian)

14. Rybakova E. V. *Izuchenie i podderzhka gotovnosti obuchayushchikhsya k proektnym, kreativnym, individual'no prioritetnym formam sotrudnichestva s prepodavatelayami s primeneniem razrabotannykh L. S. Vygotskim principov i podkhodov* [Studying and supporting the readiness of students for project, creative, individually priority forms of cooperation with teachers using principles and approaches developed by L. S. Vygotsky]. Actual problems of cultural and historical psychology: materials of the First International Symposium on Cultural and Historical Psychology (Novosibirsk, November 17-19, 2020) / comp. T. E. Sizikova, N. N. Popova, O. A. Durachenko. Novosibirsk: NGPU, 2020. 508 p. (In Russian)

15. Rybakova E. V. *Vavilonskie dni. Sredoviy komponent aktivizatsii rechevoj deyatel'nosti rebyonka* [Babylonian days. The environmental component of the activation of the child's speech activity]. Competition "Elementary school", publishing group "New Knowledge", Belarus, 2017. [Electronic resource]. Mode of access: <https://1-4.by/2017/6076> (accessed: 20.03.2024).

16. Rybakova E. V., Akubekova G., Saifullina L. H. *Kazhdyj pisatel' – rebyonok. Kazhdyj rebyonok...* [Every writer is a child. Every child...]. The competitive project of the National competition "Golden Psyche", 2013. [Electronic resource]. Mode of access: <https://psy.su/psyche/projects/1110> / (accessed: 20.03.2024).

17. Rybakova E. V., Rybakov D. G. *Metod transpolyacii* [The method of transposition]. Ridero.ru, 2023. 284 p. (In Russian)

18. Rybakova E. V., Rybakov D. G., Sultanova R. M., Gayazova G. A. *Mehanizmy razvitiya informacionnogo immuniteta sovremennogo cheloveka* [Mechanisms of development of information immunity of modern man]. Materials of the international scientific and practical conference "Science today: problems and solutions". Vologda, March 28, 2018. (In Russian)

19. Rybakova E. V., Sultanova R. M., Gayazova G. A. *Sovremennye usloviya razvitiya professional'nykh kompetencij budushchikh specialistov* [Modern conditions for the development of professional competencies of future specialists]. Actual problems of psychological, pedagogical and medico-social support of higher education: integration of science and practice. Materials of the fourth interregional scientific and practical conference with international participation (DVSMU, November 23, 2017) / comp. O. V. Sysoeva. Khabarovsk: DVSMU, 2018. 84 p. (In Russian)

20. Rybakova E. V., Sultanova R. M., Gayazova G. A., Rybakov D. G. *Vospitanie konfliktnosti ili vkluchenie v garmoniyu aktual'nosti* [Education of conflict or inclusion in the harmony of relevance]. In the collection: Solidarity and conflicts in modern society. Materials of the scientific conference "XII Kovalev readings". St. Petersburg State University, 2018. Pp. 308-309. (In Russian)

21. Yunina E. A. *Pedagogicheskaya ritorika* [Pedagogical rhetoric]. Perm, 1995. 107 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Рыбаков Дмитрий Геннадьевич, сетевой администратор, Межрегиональная межведомственная Интернет-Гостиная «Белая Речь», Белорецк, Россия; e-mail: DRK17@yandex.ru

Рыбакова Елена Владимировна, старший преподаватель, кафедра педагогики, Уфимский университет науки и технологий, Уфа, Россия; e-mail: evrybakova19@mail.ru

Принята в печать 22.07.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Dmitry G. Rybakov, network administrator, Interregional Interdepartmental Internet Lounge "Belaya Rech", Beloretsk, Russia; e-mail: DRK17@yandex.ru,

Elena V. Rybakova, Senior Lecturer, the chair of Pedagogy, Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia; e-mail: evrybakova19@mail.ru

Received 22.07.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-84-88

Лексикография как путь к соприятию и взаимопониманию (на примере составления русско-чеченских словарей)

© 2024 Саиева М. А.

Чеченский государственный педагогический университет,
Грозный, Россия; e-mail: saievam@list.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. Изучению лексикографии как эффективного инструмента для достижения взаимопонимания и соприятия между культурами, используя в качестве примера процесс составления русско-чеченских словарей. **Методы.** Используемые нами теоретические и практические методы, например, анализа, синтеза, сравнения, обобщения, моделирования и проч. помогли достичь цель исследования – улучшение соприятия и взаимопонимания между языками, изучение структуры и грамматики обоих языков для выявления схожих и различных лингвистических особенностей, культурных контекстов, в которых используются определенные слова и выражения. Эффективное использование методов может обеспечить создание словарей, которые не только отражают лингвистические аспекты, но и учитывают культурные особенности, способствуя тем самым лучшему соприятию и взаимопониманию между русским и чеченским языками. **Результаты.** По сравнению с прежними версиями словарей (со средними веками где были примитивные формы словарей, основанные на камне, глине или пергаменте) современные словари, поддерживаемые информационными технологиями, предоставляют переводы, толкования, аудиопроизношение и другие интерактивные функции, делая изучение языков более увлекательным и эффективным. **Вывод.** Лексикография предоставляет средства для выявления общих лингвистических элементов, что способствует сближению русского и чеченского языков и, следовательно, их культур, также позволяет точнее определить значения слов и выражений в различных контекстах, способствуя лучшему взаимопониманию между носителями обоих языков сохраняя уникальные черты языков и культур, предотвращая их утрату в результате глобализации.

Ключевые слова: русско-чеченский словарь, история, билингвизм, соприятие, культура, взаимопонимание, лексикография, носители языка.

Формат цитирования. Саиева М. А. Лексикография как путь к соприятию и взаимопониманию (на примере составления русско-чеченских словарей) // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 3. С. 84-88. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-84-88

Lexicography as a Path to Empathy and Mutual Understanding (Using the Example of Composing Russian-Chechen Wordsrey)

© 2024 Mariam A. Sayeva

Chechen State Pedagogical University,
Grozny, Russia; e-mail: saievam@list.ru

ABSTRACT. Aim. The study of lexicography as an effective tool for achieving mutual understanding and understanding between cultures, using as an example the process of compiling Russian-Chechen dictionaries. **Methods.** The theoretical and practical methods used by us, for example, analysis, synthesis, comparison, generalization, modeling, etc. The aim of the study was to improve communication and mutual understanding between languages, study the structure and grammar of both languages to identify common and various

linguistic features, cultural contexts in which certain words and expressions are used. Effective use of methods can ensure the creation of dictionaries that not only reflect linguistic aspects, but also take into account cultural characteristics, thereby contributing to better understanding and understanding between the Russian and Chechen languages. **Results.** Compared to previous versions of dictionaries (from the Middle Ages, where there were primitive forms of words based on stone, clay or parchment), modern dictionaries supported by information technologies provide translations, interpretations, audio communication and other interactive functions, making language learning more exciting and effective. **Conclusion.** Lexicography provides the means to identify common linguistic elements, which contributes to the convergence of the Russian and Chechen languages and, consequently, their cultures, also allows for more precise definition of the meanings of words and expressions in various contexts, contributing to better understanding between native speakers of both languages, preserving the unique features of languages and cultures, preventing their loss in the result globalization.

Keywords: Russian-Chechen dictionary, history, bilingualism, empathy, culture, mutual understanding, lexicography, native speakers.

For citation: Sayeva M. A. Lexicography as a Path to Empathy and Mutual Understanding (Using the Example of Composing Russian-Chechen Wordsrey). Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 3. Pp. 84-88. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-84-88 (in Russian)

Введение

В современном мире, где глобализация и культурное взаимодействие становятся все более значимыми, вопросы языкового соприкосновения и взаимопонимания приобретают особую актуальность. Особенно важно это в контексте разнообразия культур и языков, таких как русский и чеченский. В данной статье мы обращаем внимание на роль лексикографии как ключевого инструмента, способствующего соприкосновению и взаимопониманию между этими двумя языками, через пример составления русско-чеченских словарей. Лексикография, или наука о составлении словарей, играет важную роль в языковом и культурном обмене. Ее задачей не только является документирование лексических единиц, но и создание инструментов, способствующих точному и глубокому взаимопониманию между различными языками и культурами. Одним из ключевых аспектов лексикографии в данном контексте является лингвистический анализ, позволяющий выделить общие черты и особенности русского и чеченского языков [2].

Материал и методы исследования: в процессе создания русско-чеченских словарей также играет роль сотрудничества с носителями языка. Их активное участие помогает учесть тонкости использования материала словаря (слов) в разговорной речи, а также в контекстах, которые могут быть упущены из-за отсутствия опыта в повседневной коммуникации. Такие словари не только способствуют лучшему взаимопониманию между русско- и чеченоговорящими, но и поддерживают образование, исследования

и культурный обмен. Они становятся мостом, сближающим две культуры и обогащающим взаимодействие между ними. В данной статье мы будем рассматривать методы, используемые в лексикографии для создания русско-чеченских словарей, а также анализировать результаты этого процесса.

Результаты и обсуждение

Словари являются неотъемлемой частью языкового наследия народов и играют важную роль в сохранении и развитии языков и культур. Русско-чеченские словари имеют особое значение, так как русский и чеченский языки имеют существенные различия в грамматике, лексике и звуковой системе [1]. Составление русско-чеченских словарей способствует развитию межкультурного диалога, улучшению коммуникации и взаимопониманию между чеченскими и русскими народами.

История составления словарей имеет древние корни, и предпосылки этого процесса возникали в различных культурах на протяжении многих веков.

1. *Древние цивилизации.* Уже в древних цивилизациях Египта, Месопотамии, Китая и Индии существовали списки слов и толкования, которые помогали объяснить значения различных терминов и понятий. Это были примитивные формы словарей с материалом, размещенным (основанным) на камне, глине или пергаменте.

2. *Римская империя.* Атиций из Антиохии (II век н. э.) также известен своим словарем греческого языка, который создавался на основе лексических трудов предшественников

авторов. В Римской империи возникали также латинские словари, описывающие значения латинских слов

3. *Средние века.* В период Средних веков происходил рост знаний и развитие лингвистической науки. Важный вклад в лексикографию сделал Исидор Севильский, который создал одну из первых энциклопедий, содержащую значительное количество слов.

4. *Этимология и лексикография.* С развитием научного метода и интереса к этимологии, анализу происхождения слов и их историческим корням, появились первые этимологические словари. Один из наиболее известных этимологических словарей – это «Этимологический словарь латинского языка» авторства Геснера, опубликованный в XVI веке.

5. *XVII-XVIII века.* В этот период словари стали более распространенными и объемными. Примером служит словарь английского языка «Английский словарь в двух томах» Сэмюэля Джонсона, опубликованный в 1755 году. Это был один из первых крупных словарей, который включал определения и примеры использования слов.

6. *XIX век.* В XIX веке словари стали все более систематизированными и структурированными. Они начали включать фонетическую информацию, указание на ударение, различные значения слов и примеры использования в различных контекстах.

С течением времени словари продолжали (развиваться) совершенствоваться, становясь все более полными и специализированными. С появлением компьютерных технологий и интернета они стали доступны в электронном формате, что дало возможность их использования и обновления в реальном времени. Сегодня словари доступны в различных форматах, от печатных до электронных и онлайн-словарей, что значительно облегчает доступ к информации о словах и их значениях [4].

Ранние словари имели ряд особенностей и целей, которые отражали социокультурные изменения и потребности своего времени. В контексте социокультурных изменений роль словарей была значительной, и они выполняли следующие функции: в периоды активных культурных контактов или колонизации словари служили средством освоения новых знаний и языков. Миссионеры, путешественники и ученые создавали словари, чтобы понять местные

языки и культуру, помочь другим осваивать эти языки. Также словари играли роль в сохранении культурного наследия народов и языков. Они фиксировали лексику, фразы, пословицы и мифы, которые передавались из поколения в поколение. Это было особенно важно в условиях устной передачи знаний, использования в образовательных целях для обучения иностранным языкам и распространения знаний. Некоторые словари содержали объяснения и толкования сложных терминов, что позволяло людям лучше понимать мир и систематизировать лексику, определять нормы языка, фиксировать правила грамматики, орфографии и произношения, что способствовало развитию единых языковых стандартов и устранению диалектных вариаций [5].

В некоторые периоды истории словари были использованы для идеологической цензуры, приукрашивания или искажения определений, чтобы соответствовать политическим интересам или утверждениям правящей элиты [3].

С развитием научной методологии и технологий впоследствии словари становились более точными, комплексными и универсальными, отражая изменения в лингвистике и культуре и выполняя широкий спектр функций, от поддержки коммуникации до предоставления лексических данных для различных областей науки и образования.

Русско-чеченские словари играют важную роль в сохранении чеченской лексики и грамматики, особенно в контексте сохранения культурного наследия и языкового разнообразия, что позволяет зафиксировать и сохранять уникальные слова и понятия чеченского языка. Многие диалекты и устные традиции теряются со временем. Словари могут служить средством сохранения этого устного наследия, фиксируя слова и выражения, которые передаются устно из поколения в поколение. Важно поддерживать усилия по созданию и обновлению словарей, чтобы способствовать сохранению и продвижению чеченской лексики и грамматики. Это позволяет уважать и ценить языковое и культурное разнообразие, которое является богатством человеческой цивилизации [6].

Словари играют важную роль в восприятии чеченской культуры в контексте русско-чеченских отношений [7]. Составление

словарей может быть результатом сотрудничества между представителями разных культур и языков. Этот процесс способствует развитию уважения и взаимопонимания между различными сообществами, фиксирует лексику, которая может быть утрачена со временем, помогает сохранить уникальные черты чеченского языка и культуры. В целом, словари в контексте русско-чеченских отношений могут служить мостом между культурами, способствовать взаимопониманию и укреплению культурной и лингвистической связи между различными народами. Они играют важную роль в сохранении и продвижении культурного разнообразия и способствуют укреплению диалога и сотрудничества [8].

Современные тенденции и методы составления русско-чеченских словарей отражают применение современных лингвистических подходов, доступность компьютерных технологий и использование современных информационных ресурсов. Именно к таким методам относится корпусный анализ, что является одним из современных подходов, означающий сбор и анализ большого объема текстов, написанных на русском и чеченском языках, для определения частотности употребления слов и их контекстных значений. Корпусный анализ помогает создать более точные и актуальные словари. Следующее – это электронные, онлайн-словари и компьютерная лингвистика. Электронные и онлайн-словари более удобны и доступны для пользователей, позволяют быстро искать слова и получать актуальную информацию, а компьютерная лингвистика помогает облегчить процесс составления словарей, автоматически определять грамматические структуры и толкования слов. Метод мультязычности означает, что словари могут содержать переводы слов не только на чеченский и русский языки, но и на другие языки, что способствует межкультурному обмену и понима-

нию [10]. И последние два метода – это интерактивные функции, такие как аудиопроизношение слов, примеры использования в различных контекстах, синонимы и антонимы, что облегчает изучение языка и обогащение словарного запаса и включение специализированной лексики, связанной с различными областями знаний, такими как наука, медицина, технологии и другие, что отражает современные потребности общества.

Современные методы и тенденции составления русско-чеченских словарей способствуют их актуальности, точности и удобству использования. Они способствуют улучшению коммуникации, изучению языка, а также уважению и пониманию культурного разнообразия [9].

Заключение

История составления русско-чеченских словарей отражает важность развития и укрепления связей между русскими и чеченскими народами, особенно в контексте культурного и языкового разнообразия. Составление русско-чеченских словарей играет значимую роль в преодолении языковых и культурных барьеров, способствуя взаимопониманию и обогащению обеих культур. Русско-чеченские словари являются не только инструментом для изучения языка, но и символом уважения и толерантности, отражая важность взаимного соприятия и сотрудничества между русскими и чеченскими народами. Доступность и удобство словарей играют ключевую роль в их успешном использовании. Они должны быть доступны для различных категорий пользователей, включая школьников, студентов, профессионалов и тех, кто самостоятельно изучает языки. Современные словари, поддерживаемые высокими технологиями, предоставляют переводы, толкования, аудиопроизношение и другие интерактивные функции, делая изучение языков более увлекательным и эффективным.

Литература

1. Алиева С. А., Касумова Б. С.-А. и др. Чеченский язык. Нохчийн мотт. Абат. М.: Дрофа, 2012. 175 с.
2. Алироев И. Ю. Чеченский язык. М.: Academia, 1999. 160 с.
3. Бертагаев Т. А. Билингвизм и его разновидности в системе употребления. М.: Наука, 1972. С. 82-88.
4. Гак В. Г. Проблема создания универсального словаря. М.: Рус. яз., 1986. С. 119-125.

5. Дешириев Ю. Д. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия: сб. науч. тр. М.: 2012. 236 с.
6. Джамалханов З. Д., Чинхоева Т. Н. Нохчийн мотт 10-11 классаша учебник // Дешаран пособи. М.: Русское слово, 2014. 206 с.
7. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: Пилигрим, 2010. 486 с.

8. Жеребило Т. В. Функционирование регионального варианта русского языка в Чеченской Республике. Назрань: Кеп, 2016. 279 с.

9. Карасаев А. Т., Мациев А. Г. Русско-чеченский словарь. М.: Русский язык, 1978. 728 с.

10. Михайлова М. М. Двухязычие: Принципы и проблемы. М.: Просвещение, 1969. 136 с.

References

1. Alieva S. A., Kasumova B. S.-A., et al. *Chechensky yazyk. Noxçiy mott. Abat* [The Chechen language. Nohchiyn mott. Abat]. Moscow: Drofa, 2012. 175 p. (In Russian)

2. Aliroev I. Yu. *Chechensky yazyk* [The Chechen language]. Moscow: Academia, 1999. 160 p. (In Russian)

3. Bertagaev T. A. *Bilingvizm i ego raznovidnosti v sisteme upotrebleniya* [Bilingualism and its varieties in the usage system]. Moscow: Nauka, 1972. P. 82-88. (In Russian)

4. Gak V. G. *Problema sozdaniya universal'nogo slovara* [The problem of creating a universal dictionary]. Moscow: Russian language, 1986. P. 119-125. (In Russian)

5. Deshiriev Yu. D. *Osnovnye aspekty issledovaniya dvuyazychiya i mnogozychiya* [Basic aspects of the study of bilingualism and multilingualism]. Problems of bilingualism and multilingualism: Collection of scientific papers. Moscow, 2012. 236 p. (In Russian)

6. Jamalhanov Z. D., Chinkhoeva T. N. *Noxçiy mott 10-11 klassashna uchebnik*. Desharan posobi. Moscow: The Russian word, 2014. 206 p. (In Russian)

7. Zhrebilo T. V. *Slovar' lingvisticheskikh terminov* [Dictionary of linguistic terms]. Nazran: Pilgrim, 2010. 486 p. (In Russian)

8. Zhrebilo T. V. *Funkcionirovanie regional'nogo varianta russkogo yazyka v Chechenskoj Respublike* [Functioning of the regional variant of the Russian language in the Chechen Republic]. Nazran: Kev, 2016. 279 p. (In Russian)

9. Karasaev A. T., Matsiev A. G. *Russko-chechensky slovar* [Russian-Chechen dictionary]. Moscow: Russian language, 1978. 728 p. (In Russian)

10. Mikhaylova M. M. *Dvuyazychie: Principy i problemy* [Bilingualism: Principles and problems]. Moscow: Prosveshcheniye, 1969. 136 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Саиева Марьям Абдурашидовна, аспирант, Чеченский государственный педагогический университет, Грозный, Россия; e-mail: saievam@list.ru

Научный руководитель:

Говердовская Елена Валентиновна, доктор педагогических наук, профессор, Пятигорский медико-фармацевтический институт, филиал ВолГМУ Минздрава России, заместитель директора по непрерывному образованию, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин и биоэтики, Пятигорск, Россия.

Принята в печать 23.07.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Mariam A. Sayeva, postgraduate, Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russia; e-mail: saievam@list.ru

Scientific supervisor:

Yelena V. Goverdovskaya, Doctor of Pedagogy, professor, Pyatigorskiy mediko-farmatsevticheskiy institute, branch of Volgograd State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Deputy Director for Continuing Education, Head of the chair of Humanities and Bioethics, Pyatigorsk, Russia.

Received 23.07.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 372.881.161.1
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-89-95

Использование современных цифровых ресурсов в рецепции и продукции публичной речевой деятельности будущих иноязычных преподавателей русского языка как иностранного

© 2024 Салманова Д. А. ¹, Ананд Ш. ²

¹ Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: djamila05@mail.ru

² Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина,
Москва, Россия; e-mail: shreya.anand10@gmail.com

РЕЗЮМЕ. Целью статьи является описание специфики использования в процессе обучения иноязычных будущих преподавателей русского языка как иностранного (РКИ) рецепции и продукции публичной речевой деятельности современных цифровых ресурсов и цифрового контента. **Методы.** В основе данного исследования лежит изучение представлений отечественных исследователей о специфике использования различных видов цифровых ресурсов и цифрового контента. Проанализирована практика педагогического процесса в работе с обучающимися-иностранцами. **Результаты.** Определены перспективные направления развития обучения магистрантов, с учетом специфики обеспечения рецепции и продукции публичной речевой деятельности. **Выводы.** Внедрение практики использования обучающимися систем ИИ и цифровых ресурсов должно сопровождаться контролем со стороны педагога, при том, что постепенное их внедрение позволит интенсифицировать образовательный процесс.

Ключевые слова: навыки рецепции и продукции речи, публичная речевая деятельность, РКИ, иноязычные преподаватели РКИ, цифровые ресурсы, цифровые форматы.

Формат цитирования: Салманова Д. А., Ананд Ш. Использование современных цифровых ресурсов в рецепции и продукции публичной речевой деятельности будущих иноязычных преподавателей русского языка как иностранного // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 3. С. 89-95. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-89-95

The Use of Modern Digital Resources in the Reception and Production of Public Speech Activities of Future Foreign Language Teachers of Russian as a Foreign Language

© 2024 Dzamila A. Salmanova ¹, Shreya Anand ²

¹ Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: djamila05@mail.ru,

² Pushkin State Russian Language Institute,
Moscow, Russia; e-mail: shreya.anand10@gmail.com

ABSTRACT. The aim of the article is to describe the specifics of using the reception and production of public speech activity of modern digital resources and digital content in the process of teaching foreign language future teachers of Russian as a foreign language (RFL). **Methods.** This study is based on the study of the ideas of domestic researchers about the specifics of using various types of digital resources and digital

content. The practice of the pedagogical process in working with foreign students is analyzed. **Results.** Promising directions for the development of undergraduates' education have been identified, taking into account the specifics of providing reception and products of public speech activity. **Conclusions.** The introduction of the practice of using AI systems and digital resources by students should be accompanied by supervision by the teacher, while their gradual introduction will allow to intensify the educational process.

Keywords: speech reception and production skills, public speaking, RFL, RFL foreign teachers, digital resources; digital formats.

For citation: Salmanova J. A., Anand Sh. The Use of Modern Digital Resources in the Reception and Production of Public Speech Activities of Future Foreign Language Teachers of Russian as a Foreign Language. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 3. Pp. 89-95. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-89-95 (in Russian)

Введение

В текущих условиях, для Российской Федерации как никогда важной является задача развития всестороннего взаимодействия с дружественными странами. И это всестороннее взаимодействие должно подразумевать в первую очередь гуманитарное взаимодействие, которое включает активный обмен достижениями культуры, развитие способности коммуницировать между народами разных стран, обеспечение взаимопонимания между разными обществами. Однако для полноценного взаимодействия стран и обществ необходимо обеспечить взаимопонимание, которое может стать основой для развития взаимодоверия.

В этом смысле преподаватели русского языка как иностранного, как и иные преподаватели иностранных языков, являются проводниками не только языка, но и культуры, драйверами развития межкультурной коммуникации, экономического, финансового, технологического и иных видов сотрудничества между странами. Именно поэтому совершенствование работы по подготовке преподавателей русского языка как иностранного имеет огромное значение для отечественной педагогики и российского общества в целом. Особое значение приобретает подготовка иноязычных преподавателей РКИ, которые в перспективе являются наиболее важными проводниками традиций, культур и государственного языка РФ в других странах. Именно они чаще всего реализуют основные задачи, связанные с обеспечением взаимопонимания между народами разных стран, способствуют обмену культуры, опытом, и определяют возможность гармоничного развития обществ.

Однако работа с иноязычными обучающимися представляет особую сложность в педагогической практике, в связи с тем, что чаще всего необходимо обеспечить развитие у обучающихся соответствующего

уровня знания языка – на продвинутом уровне (B2 и C1), и обеспечить развитие соответствующих профилю работы педагога навыков и умений обучения русскому языку как иностранному. Среди таковых навыков мы можем особо выделить сложнейшие навыки рецепции и продукции публичной речевой деятельности, которые определяют возможность понимания сложных речевых конструкций. Это связано с тем обстоятельством, что для полноценного обучения данным навыкам, студентам необходимо обладать и значительным запасом филологических и лингводидактических навыков, и высоким уровнем знания культурных нарративов России и специфики риторики на русском языке, пониманием особенностей традиционно используемой мимики и жестикуляции, которые органично дополняют публичную речевую деятельность.

Не менее важно обеспечить развитие психологической готовности и способности к публичным выступлениям, которые связаны не только с преодолением языкового барьера обучающимися, что является достаточно сложным психолого-педагогическим процессом, но и преодолением общих психологических проблем, препятствующих публичным выступлениям обучающихся. При этом, активное использование смешанных форм обучения и значительный прогресс в развитии информационных технологий позволяют существенно упростить и интенсифицировать образовательный процесс, в первую очередь благодаря активизацию самостоятельной работы обучающихся по отработке навыков рецепции и продукции публичной речевой деятельности.

А потому обучение рецепции и продукции публичной речевой деятельности будущих иноязычных преподавателей РКИ с использованием цифровых ресурсов и материалов имеет ярко выраженную значи-

мость в психолого-педагогическом контексте. Таким образом, цель нашего исследования – определение ключевых особенностей использования цифровых ресурсов и материалов в обучение рецепции и продукции публичной речевой деятельности будущих иноязычных преподавателей РКИ.

Степень разработанности проблематики

Вопрос использования цифровых ресурсов и информационных технологий при обучении РКИ является достаточно широко разработанным в работах российских и зарубежных исследователей. Однако основным направлением, которое преимущественно рассматривается в работах исследователей – описание общей специфики использования информационных ресурсов при обучении русскому языку как иностранному, в том числе в рамках дистанционного взаимодействия [1, с. 236]. При этом, исследователями редко рассматриваются наиболее передовые практики использования информационных технологий в образовательном процессе, что, конечно, не позволяет в полной мере обеспечить совершенствование программ обучения, и является своеобразным тормозом в процессе развития отечественной педагогики РКИ.

Таким образом, специфика использования цифровых материалов в обучение будущих иноязычных преподавателей РКИ, с точки зрения формирования педагогических компетенций, почти не раскрывается. Между тем, проходя специальные подготовительные языковые курсы перед получением высшего образования, и проходя чаще всего и программы бакалавриата и магистратуры, будущие педагоги РКИ-иностранцы, обучаясь в магистратуре, владеют русским языком на продвинутом уровне (B2 и C1). И специфика формирования коммуникативных умений, в таком случае существенно отличается нежели в случае с работой с иными группами обучающихся. Так, например, А. В. Трегубчак прямо указывает на критическую важность формирования навыков публичного выступления в рамках обучения РКИ на продвинутом уровне [2, с. 336], о чем не так часто говорят исследователи, изучающие специфику начального этапа обучения РКИ.

Таким образом, следуя логике российских исследователей, мы не можем не отметить важность развития дискуссионных навыков, в том числе навыков рецепции и как следствие продукции публичной речевой деятельности. Во многом, данные

навыки являются комплексными и достаточно сложными. Наиболее сложной задачей в данном случае можно считать, опираясь на рассуждения Е. В. Ардатовой, Т. С. Вологовой, обучение публичной дискуссии [3, с. 71], которая должна подразумевать развитие широкого набора коммуникативных навыков, в том числе в контексте расширения возможностей для обеспечения коммуникации в различных средах, с использованием различных средств коммуникации.

Методические аспекты использования публичной речевой деятельности с использованием цифровых материалов при обучении РКИ на продвинутом уровне описывают Т. Зинько [4], Ц. Ли [5], Е. В. Орлова [6], Д. А. Мочалова [7], Н. В. Порицкая [8] и ряд иных исследователей. Однако до сих пор не было исследований, которые были сосредоточены на изучении специфики использования цифровых ресурсов и цифровых материалов в обучении рецепции и продукции публичной речевой деятельности будущих иноязычных преподавателей русского языка как иностранного.

Результаты исследования

Использование различных видов контента цифровой среды является важной частью образовательного процесса. При этом в педагогической практике используются и цифровые тексты, и аудио- и видеоматериалы. Фактически, они призваны решать задачи, связанные с развитием широкого спектра универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Обратим внимание на текущую специфику подготовки будущих преподавателей русского языка как иностранного.

Зачастую, процесс подготовки будущих практикующих педагогов РКИ в современной педагогической практике осуществляется по двум программам 45.04.01 «Филология» и 44.04.01 «Педагогическое образование». И несмотря на то, что направления деятельности выпускников данных направлений подготовки, по крайней мере в рамках требований, установленных ФГОС ВО, не связаны во всех профессиональных аспектах, педагогическая деятельность тем не менее, является одним из ключевых видов деятельности, к которой готовят и магистрантов-педагогов, и магистрантов-филологов. Так, например, в содержании ФГОС ВО 45.04.01 «Филология» существуют отсылки к «педагогической деятельности» как одному из видов профессиональной деятельности (ОПК-1 и ОПК-2). Таким образом,

образовательный процесс в обоих случаях ориентирован на развитие навыков педагогической деятельности, а, следовательно, на продвинутом этапе владения языком критически важно использовать наиболее передовые образовательные практики, которые сформируют навыки речевой деятельности, «опережающие» актуальную практику работы по обучению РКИ в традиционном образовательном процессе (как, например, в школе или в рамках индивидуальной практики обучения РКИ).

Обращая внимание на текущую практику использования цифровых материалов, мы можем выделить условно четыре вида контента, которые используются преподавателями вузов при работе с иностранными студентами в качестве средств развития навыков рецепции и продукции публичной речевой деятельности:

- текстовый цифровой контент в процессе обучения РКИ, является одним из наиболее часто используемых, в процессе обучения будущих педагогов. Обобщенно, можно констатировать, что многофункциональность текстовых материалов, обусловлена возможностями использования в педагогической практике как целенаправленно созданного дидактического материала, так и использованием материалов, созданных не в педагогических целях, но имеющих ярко выраженную риторико-полемическую природу (как, например, тексты публичных обращений и петиций), так и материалов публичной полемики (созданные пользователями социальных сетей и мессенджеров). В данном контексте, следует отметить, что цифровые текстовые материалы используются и в качестве примеров публичной риторики, и материалов-образцов коммуникации в сети интернет.

Передовой практикой при обучении русскому языку как иностранному, можно считать использование чат-ботов, среди которых особо можно выделить различные виды искусственного интеллекта, ориентированные на текстовые форматы взаимодействия с пользователями. Так, например, постепенно распространяется практика использования чат-бота ChatGPT, в качестве вспомогательного средства обучения построению коммуникации. Помимо прочего, ChatGPT используется в качестве средства развития языковых навыков, необходимых для рецепции и продукции публичной речевой деятельности. Так, например, искусственный интеллект (ИИ) используется как источник текстовых материалов, и

средство первичной проверки текстовых материалов, а в некоторых случаях и как источник или образец текстовых материалов. Существуют и иные информационные ресурсы, такие как ресурс Pitcherific, которые позволяют структурировать текстовые материалы в рамках обучения продукции публичной речевой деятельности.

Однако преимущественно для развития навыков рецепции и продукции публичной речевой деятельности используются социальные сети и мессенджеры, и веб-ресурсы, которые содержат и образцы речевой коммуникации (в виде публичного обсуждения в социальных сетях и мессенджерах), и значительное количество публично доступных материалов (статьи в СМИ, научные публикации и иные виды текстовых материалов);

- аудио контент, также рассматривается как один из видов материалов, который призван повысить эффективность развития навыков рецепции, но что более важно, продукции речевой деятельности. В данном контексте, стоит отметить, что аудио контент широко используется в рамках традиционных практик аудирования в аудиториях. Однако широко распространена практика обучения путем использования различных аудиозаписей (как, например, музыкальных аудиозаписей или подкастов), которые распространяются в цифровых форматах.

Впрочем, помимо традиционного подхода к использованию цифровых форматов аудиоматериала, в педагогической практике обучения будущих педагогов РКИ, мы можем отметить и достаточно перспективные инструменты генерации аудиоконтента. Они позволяют путем озвучивания текстовых материалов, со сложными фразами и незнакомыми словами, отработать навыки произношения. Особым образом можно выделить и сложные системы анализа речевой деятельности, как например телеграмм-бот @MSAnalyzerBot, который позволяет проанализировать специфику интонации аудиозаписей, в соответствии со спецификой построения публичной речи;

- видео-контент, особо активно стал использоваться при работе с иностранными студентами-педагогами в условиях динамичного распространения социальных сетей и иных видов информационных ресурсов. Хотя, стоит отметить, что практика использования и записей публичных выступлений, и практика демонстрации иного вида видеоконтента также используется для

обучения продукции публичной речевой деятельности.

Современные технологии не стоят на месте, и не редко педагоги рекомендуют иностранным студентам использовать различные информационные ресурсы, которые в перспективе позволяют обеспечить преодоление страхов публичных выступлений и отработать практику жестикуляции и мимики. В данном ключе, например, можно отметить ресурс VirtualSpeech, который позволяет обеспечить погружение в VR-среду, и отработать навыки публичного выступления (как, например, на сцене, с трибуны, или в рамках прохождения собеседований). Тем не менее, чаще всего в обучение будущих педагогов РКИ используются заранее приготовленные видео материалы, которые предлагают педагогам для самостоятельного изучения (как, например, фильмы на русском языке или небольшие видеоролики) или в рамках работы в аудиториях (специальные учебно-методические и дидактические материалы);

– иные виды контента, к которым, условно можно отнести комбинированные виды контента (такие как презентации, графики, таблицы, схемы) также часто используются при обучении будущих иноязычных педагогов РКИ. Зачастую, обращаясь к данным видам контента, в работе по подготовке будущих педагогов РКИ, профессорско-преподавательский состав использует их в качестве вспомогательного средства, что связано с удобством использования данных видов контента для объяснения структуры публичной речевой деятельности, объяснения особенностей видов публичной речевой деятельности, классификации риторических приемов и методов конструирования публичной речевой деятельности. В сущности, именно данный контент составляют основу в деятельности по конструированию коммуникационных знаний будущих педагогов, которые в дальнейшем используются в педагогической практике. Так, можно обратить внимание, что многие схемы (как, впрочем, и иные графические материалы), иностранные обучающиеся в дальнейшем используют в собственной педагогической практике.

Показательной, но используемой преимущественно при работе с обучающимися онлайн (в дистанционных форматах), можно считать практику использования таких цифровых ресурсов как Learning Apps,

Wordwall, eТреники, Взнания, Online Test Pad (и других ресурсов), которые позволяют создавать интерактивные материалы для обучающихся, в том числе и тренажеры для отработки навыков продукции публичной речевой деятельности.

Примечательно, что описанные выше виды контента используются как в рамках традиционного обучения, смешанного и дистанционного обучения, что связано и с универсальностью самих видов цифровых материалов (цифрового контента), и удобством их использования для решения различных типов задач, определяющих целостность развития навыков рецепции и продукции публичной речевой деятельности будущих педагогов РКИ. Вместе с этим, мы видим, что использование цифровых материалов и электронных ресурсов, позволяет обеспечить преемственность в педагогической практике обучения РКИ.

Выводы

Комплексное развитие навыков продукции и рецепции публичной речевой деятельности подразумевает не только развитие навыков восприятия и конструирования коммуникации, но и формирование навыков обучения конструированию публичной речевой деятельности и восприятия их будущими обучающимися. И, как мы видим, современные технологические ресурсы и широкий набор цифровых материалов позволяют интенсифицировать образовательный процесс, особенно в контексте совершенствования практик самостоятельной работы обучающихся.

Описанные в рамках настоящего исследования передовые цифровые инструменты, позволяющие развивать навыки рецепции и продукции публичной речевой деятельности, используются крайне ограниченно, но уже сейчас являются драйверами повышения интереса к работе по развитию языковых навыков (в том числе самостоятельно). Однако мы считаем, что использование указанных выше информационных ресурсов (прежде всего ИИ), должно быть ограничено сообразностью их использования конкретным педагогическим задачам. Так, только в случае, если у обучающихся сформирован высокий уровень знания языка возможно использование ИИ, и только в качестве вспомогательного инструмента. С другой стороны, нельзя не отметить, что помимо сложных высокотехнологичных систем, информационные ресурсы предоставляют значительные воз-

возможности для обучения рецензии и продукции публичной речевой деятельности будущих иноязычных преподавателей

РКИ. Фактически они позволяют сформировать те навыки педагогической деятельности, которые станут в будущем частью методологии обучения РКИ.

Литература

1. Ардатова Е. В. Риторика в аспекте РКИ и особенности ее преподавания в дистанционном формате // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории. Сборник материалов XX Международной научно-практической конференции. Под редакцией Т. Г. Шарри. Санкт-Петербург, 2022. С. 235-239.
2. Ардатова Е. В., Вологова Т. С. Дискуссия на занятиях по русскому языку как иностранному // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 5 (148). С. 70-75.
3. Занько Т. Методические аспекты работы с сетевыми СМИ при обучении аудитории студентов на продвинутом уровне // Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания. Сер. «Вестник российского культурного центра в Будапеште». Российский культурный центр в г. Будапеште, Научно-исследовательский и методический центр русистики Университета им. Л. Этвеша. 2019. С. 87-94.
4. Ли Ц. Многофункциональная платформа Wechat как средство обучения написанию науч-

ных статей // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2023. № 1 (54). С. 102-108.

5. Мочалова Д. А. Преподавание русского языка как иностранного на материале русскоязычного видеоконтента в высшей школе // Молодой ученый. 2022. № 20 (415). С. 601-603.

6. Орлова Е. В. Интерактивные методы при профессионально ориентированном обучении русскому языку // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2018. № 6. С. 1647-1650.

7. Порицкая Н. В. Коммуникативные технологии как средство обучения русскому языку как иностранному // Развитие языкового обучения в современном образовательном пространстве. Материалы Всероссийской Научно-практической конференции. Уссурийск, 2023. С. 365-370.

8. Трегубчик А. В. Публичное выступление как цель обучения РКИ на продвинутом этапе // Актуальные вопросы современного языкознания и тенденции преподавания иностранных языков: теория и практика. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Кострома, 2021. С. 335-339.

References

1. Ardatova E. V. *Ritorika v aspekte RKI i osobennosti ee prepodavaniya v distancionnom формате* [Rhetoric in the aspect of RCT and the features of its teaching in a distance format]. Language, culture, mentality: problems of studying in a foreign audience. Collection of materials of the XX International scientific and practical Conference. Edited by T. G. Sharri. Sankt-Peterburg, 2022. Pp. 235-239. (In Russian)
2. Ardatova E. V., Vologova T. S. Diskussiia na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu [Discussion in the classroom on Russian as a foreign language]. 2020. No. 5 (148). Pp. 70-75. (In Russian)
3. Zan'ko T. Metodicheskie aspekty raboty s setevymi SMI pri obuchenii auditorii studentov na prodvinutom urovne [Methodological aspects of working with online media in teaching an audience of students at an advanced level]. Modern Russian language: functioning and problems of teaching. Ser. "Bulletin of the Russian cultural Center in Budapest". The Russian Cultural Center in Budapest, the Scientific Research and Methodological Center of Russian Studies at the L. Etves University. 2019. Pp. 87-94. (In Russian)
4. Li C. Mnogofunkcional'naya platforma Wechat kak sredstvo obucheniya napisaniyu

nauchnykh statej [The multifunctional WeChat platform as a means of teaching writing scientific articles]. Bulletin of St. Petersburg State Institute of Culture. 2023. No. 1 (54). Pp. 102-108. (In Russian)

5. Mochalova D. A. Prepodavanie russkogo yazyka kak inostrannogo na materiale russko-yazychnogo videokontenta v vysshej shkole [Teaching Russian as a foreign language on the material of Russian-language video content in higher education]. Young Scientist. 2022. No. 20 (415). Pp. 601-603. (In Russian)

6. Orlova E. V. Interaktivnye metody pri professional'no orientirovannom obuchenii russkomu yazyku [Interactive methods for professionally oriented teaching of the Russian language]. The dynamics of linguistic and cultural processes in modern Russia. 2018. No. 6. Pp. 1647-1650. (In Russian)

7. Poritskaya N. V. Kommunikativnye tekhnologii kak sredstvo obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu [Communicative technologies as a means of teaching Russian as a foreign language]. Development of language learning in the modern educational space. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Ussuriysk, 2023. Pp. 365-370. (In Russian)

8. Tregubchak A. V. *Publichnoe vystuplenie kak cel' obucheniya RKI na prodvinutom etape* [Public speaking as a goal of teaching RCT at an advanced stage]. Topical issues of modern linguistics and

trends in teaching foreign languages: theory and practice. Materials of the All-Russian scientific and practical conference. Kostroma, 2021. Pp. 335-339. (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

Ананд Шрея, аспирант, кафедра методики обучения РКИ, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Москва, Россия; e-mail: shreya.anand10@gmail.com

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

Shreya Anand, Postgraduate student, the chair of Methods of Teaching Russian as a Foreign Language, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia; e-mail: shreya.anand10@gmail.com

Принята в печать 15.08.2024 г.

Received 15.08.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37.796.015
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-95-101

Условия эффективной профессиональной деятельности тренера в спортивных школах

© 2024 Тилиев К. М., Дибиров М. И., Чупанова Н. В.

Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: Tilievkamil@gmail.com, magomeddibirov@mail.ru, achu-68@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Целью статьи является изучение на основе данных опроса сотрудников спортивных школ влияния условий профессиональной деятельности на мотивацию тренерского штата. **Методы.** В основе данного исследования лежат методы анализа теоретической источниковой базы и метод анкетирования, позволившие обеспечить проведение экспериментальной работы, на основе которой были сделаны качественные выводы. **Результаты.** Изучение теоретической базы позволило нам говорить о том, что проблема влияния условий профессиональной деятельности на мотивацию тренерского состава спортивных школ, является не до конца изученной. При этом одна из проблем заключается в недостаточной изученности количественных характеристик, определяющих понимание влияния педагогических условий на мотивацию тренерского состава. Проведенная работа позволяет нам говорить о том, что существует значительная разница в понимании условий, определяющих возможность развития мотивации к профессиональной тренерской деятельности со стороны самих тренеров и со стороны руководства спортивных школ. **Вывод.** В результате проделанной работы можно констатировать, что среди перспективных направлений совершенствований работы тренеров, с точки зрения развития мотивации, можно выделить совершенствование снабжения деятельности школ, совершенствование практик поддержки дополнительного профессионального развития и практик поощрения работы тренерского состава.

Ключевые слова: мотивация тренера; сотрудники спортивных школ; факторы мотивации; условия мотивации; педагогические условия.

Формат цитирования: Тилиев К. М., Дибиров М. И., Чупанова Н. В. Условия эффективной профессиональной деятельности тренера в спортивных школах // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 3. С. 95-101. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-95-101

Conditions for Effective Professional Activity of a Coach in Sports Schools

©2024 Kamil M. Tiliev, Magomed I. Dibirov, Nina V. Chupanova

Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: Tilievkamil@gmail.com,
magomeddibirov@mail.ru, achu-68@mail.ru

ABSTRACT. The aim of the article is to study the influence of professional activity conditions on the motivation of the coaching staff on the basis of data from a survey of employees of sports schools. Methods. This study is based on the methods of analyzing the theoretical source base and the questionnaire method, which made it possible to conduct experimental work, on the basis of which qualitative conclusions were drawn. **Results.** The study of the theoretical basis allowed us to say that the problem of the influence of professional activity conditions on the motivation of the coaching staff of sports schools is not fully understood. At the same time, one of the problems is the lack of knowledge of the quantitative characteristics that determine the understanding of the influence of pedagogical conditions on the motivation of the coaching staff. The work carried out allows us to say that there is a significant difference in understanding the conditions that determine the possibility of developing motivation for professional coaching on the part of the coaches themselves and on the part of the management of sports schools. **Conclusion.** As a result of the work done, it can be stated that among the promising areas for improving the work of coaches, from the point of view of motivation development, it is possible to highlight the improvement of the supply of schools, the improvement of practices to support additional professional development and practices to encourage the work of the coaching staff.

Keywords: motivation of a coach; employees of sports schools; motivation factors; motivation conditions; pedagogical conditions.

For citation: Tiliev K. M., Dibirov M. I., Chupanova N. V. Conditions for Effective Professional Activity of a Coach in Sports Schools. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 3. Pp. 95-101. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-95-101 (in Russian)

Введение

Среди задач, которые в текущих условиях стоят перед обществом и государством, особым образом можно выделить задачи, связанные с обеспечением социально-медицинского благополучия граждан, и что не менее важно – обеспечение максимально эффективной работы с талантливыми молодыми спортсменами, которые будут выступать в качестве представителей страны на ключевых спортивных соревнованиях. Однако развитие спорта высоких достижений невозможно без тщательной работы с юными спортсменами, выявлением спортивных талантов, наиболее способных и усердных детей, которые в будущем станут лицом российского спорта и общества. В подобных условиях актуализируется значение тренеров, которые на регулярной основе обеспечивают и поиск талантов, и работу с ними.

Условия профессиональной деятельности включают согласно пониманию М. В. Зверевой такие содержательные компоненты педа-

гогической системы как содержание, организационная форма, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками [1]. Учитывая важность последнего компонента педагогической системы, мы можем говорить о том, что ведущим условием в профессиональной деятельности тренера, можно считать мотивацию тренерского состава спортивной школы.

Тем не менее, работа профессиональных тренеров связана со значительными психологическими рисками и огромным количеством рисков. Помимо того, что тренеры в спорте часто являются уникальными специалистами, имеющими значительный опыт, обширные педагогические знания и понимание специфики подготовки в рамках определенного круга видов спортивных дисциплин, существует и проблема «утечки мозгов», выраженная в миграции представителей отечественной тренерской школы. А потому, критически важно обеспечивать создание не только

соответствующих условий для профессиональной деятельности, но и поддерживать мотивацию тренеров к систематизированной и максимально профессиональной работе, которая позже воплотится в мотивацию спортсменов, что и позволит решать упомянутые выше фундаментальные общественно-значимые задачи.

Степень разработанности проблематики

Несмотря на высокий уровень значимости заявленной проблемы, вопросы мотивации в профессиональной деятельности тренеров спортивных школ поднимаются недостаточно часто, при этом не всегда затрагиваются аспекты работы, связанные именно с работой тренеров, с учетом специфики их деятельности. Так, например, мы можем констатировать, что А. В. Перевезенцева, изучая важнейшие аспекты морального и материального стимулирования тренеров, описывает общие аспекты мотивации тренеров, исходя сугубо из задач тренера как менеджера [2]. Исключительно педагогические аспекты деятельности тренера и мотивацию тренеров как педагогов, рассматривают в своем исследовании В. Л. Назаров и Е. В. Бабушкина [3], психологические аспекты мотивации тренерского состава описывает в своем исследовании А. Н. Николаев [4].

Тем не менее, мы не можем не отметить, что исследователи отмечают важность мотивационной составляющей в работе тренера, с учетом того обстоятельства, что мотивационная составляющая по мнению В. Л. Моложавенко и В. Л. Романенко, органично дополняет профессиональную компетентность тренера [5]. Особенно важно, и с чем нельзя не согласиться, мотивация для тренеров важна в случае с работой с детской и юношеской аудиторией, с учетом того обстоятельства, что мотивация среди детей и подростков является неустойчивой [6].

Чаще всего, исследователи сходятся во мнении, что несмотря на повышение внимания государства к развитию спорта, тем не менее, многие проблемы, связанные с мотивацией тренеров, оказываются не решенными [7]. Еще одной значимой проблемой можно считать проблему недостатка количественных исследований, даже несмотря на активность работы с тренерами [8; 9].

Результаты исследования и обсуждение

Работа в качестве тренера играет принципиально важное значение с точки зрения подготовки и спортсменов для высоких достижений, и для обеспечения формирования здоровой и физически развитой нации. Однако, как справедливо указывают исследователи, мотивационная составляющая играет принципиально важное значение в работе тренера. Учитывая, что чаще всего тренеры работают с представителями подростковой возрастной группы, которая является наиболее сложной, мы можем говорить о крайне высокой важности мотивации в работе тренера.

Так, для изучения специфики профессиональной мотивации практикующих тренеров, работающих с подростками, было проведено анкетирование, среди сотрудников спортивных секций. При этом, первую группу опрошенных составили сами тренеры, а вторую группу участников составили иные сотрудники спортивных секций (прежде всего административно-управленческий персонал). Оценка проводилась по десятибалльной шкале, а потому, мы можем представить результаты опрошенных в средних показателях.

Сопоставим полученные результаты и представим их в таблице 1 «Результаты экспериментальной работы» далее.

Таблица 1

Результаты экспериментальной работы

Показатель мотивации	Результаты самодиагностики	Результаты внешней диагностики
Поддержка и доверие	6,7	7,4
Роль в достижении образовательных целей и задач	8,3	8,7
Профессиональное развитие	6,2	7,9
Уровень обратной связи	7,4	7,2
Ресурсы и оборудование	6,8	7,5
Наличие позитивной среды	8,3	7,7
Наличие командного духа	8,0	8,1

Опишем полученные в ходе исследования результаты более детально. Первый фактор, определяющий профессиональную мотивацию – фактор профессиональной поддержки и доверия со стороны руководства структуры дополнительного образования и со стороны подростков. В данном случае доверие профессионализму, поддержка профессиональных идей и инициатив выступают важным средством мотивации тренерского состава к достижению целей. Примечательно, что поддержка и доверие со стороны коллег и руководства важна, но и доверие со стороны детей также принципиально важно. Интересно, что разница результатов самодиагностики, и результатов внешней диагностики, говорит о том, что внешние субъекты оценки определяют более позитивно, чем тренеры (разница составляет 0,7 балла).

Второй рассмотренный фактор – понимание роли в достижении образовательных целей тренером, и активность участия их в реализации сложных комплексных задач. И как мы видим, средний показатель внешней оценки составил 7,7 балла, в то время как показатель самооценки в средних величинах составляет 7,3 балла. Разница в 0,4 балла показывает, что роль тренера в реализации образовательных задач в наибольшей степени свойственна руководству и коллегам опрошенных.

Определяют мотивацию тренеров и динамика, и возможности профессионального развития тренеров. Так, в условиях института дополнительного образования важно предоставлять возможность для профессионального роста тренера, что может подразумевать не только поощрение профессиональной деятельности, но и поощрение дополнительного образования, поощрение участия в семинарах и изучение новых методов и технологий в тренерской и воспитательной деятельности. Разница показателей самодиагностики и внешней диагностики составляет 1,7 балла, что указывает на значительную разницу в понимании возможностей образовательной среды.

Принципиально важным мы можем считать обеспечение обратной связи, касающейся работы тренера. Так, регулярная обратная связь позволяет обеспечить самодиагностику, понимание сильных и слабых сторон, успехов и проблем в работе, и выра-

ботать понимание для улучшения собственной педагогической практики. В отличие от всех описанных ранее индикаторов, показатель активности обратной связи самими тренерами был оценен выше, чем показатель результатов внешней диагностики. Однако разница в данном показателе является минимально, и составляет только 0,2 балла, что подчеркивает наличие баланса в видении активности обратной связи для тренерского состава.

Еще одним фактором, определяющим возможность эффективной тренерской деятельности, является фактор наличия всех необходимых ресурсов и оборудования для реализации профессиональных задач. Так, обеспечение передовым оборудованием и максимально качественным оборудованием позволит обеспечить наиболее результативное обучение. По результатам проведенной экспериментальной работы, мы можем отметить, что тренеры оценили условия в средних показателях на 6,8 балла, в то время как аналогичная оценка со стороны внешних экспертов составила 7,5 балла, что указывает на то обстоятельство, что в большинстве случаев тренерам недостаточно имеющихся ресурсов с точки зрения формирования профессиональной мотивации.

В это же время, помимо материально значимых факторов, мы можем отметить важность формирования здоровой психологической и позитивной среды. Так, вдохновляющая среда в организации, позволяет поддерживать достаточно высокий уровень мотивации и тренеров и юных спортсменов. И как мы видим, позитивную среду наиболее позитивно оценивают сами тренеры (средний балл составляет 8,3 балла), в то время как оценка со стороны составляет 7,7 балла. В таком случае мы можем констатировать, что более позитивно оценивают сами члены тренерского состава.

Поддержка командного духа является важным фактором работы не только мотивации молодых спортсменов, но и поддержания активности работы самих тренеров. Во многом тот командный дух, который сформирует тренер, будет способствовать формированию командного духа у самих тренирующихся. Однако формирование командного духа невозможно без соответствующей поддержки со стороны руковод-

ства спортивной организации, коллег опрошенных и поддержки иных субъектов образовательного процесса. И как мы видим, в полученных в ходе опроса данных существует минимальная разница, что позволяет нам говорить о том, что мотивационная составляющая данного аспекта работы сбалансирована, но тем не менее, требует совершенствования.

Как мы можем констатировать, в текущих условиях работы тренеров, рабочее пространство является важным источником мотивации тренерского состава. Однако результаты самодиагностики влияния образовательной среды указывают на то, что руководство образовательных учреждений более позитивно рассматривает условия, которые позволяют обеспечить мотивацию тренеров (около 7,8 баллов в среднем), в это же время, средний показатель оценки условий деятельности тренеров составляет 7,4 балла. Подобный позитивный взгляд вполне сообразен пониманию эффективности условий образовательной организации для развития личностных и профессиональных качеств тренеров.

При этом, по результатам экспериментальной работы мы можем констатировать, что только в трех индикаторах из семи показатели самооценки превышают показатели внешней оценки факторов, определяющих мотивацию тренеров. Так, наличие командного духа, позитивной среды и уровень обратной связи самими тренерами воспринимаются как более эффективные факторы обеспечения мотивации сотрудников спортивных организаций. И мы можем связать это с тем обстоятельством, что именно тренеры отвечают за обеспечение решения данных преимущественно самостоятельно, и сами тренеры могут регулировать данную часть своей работы [10].

В это же время, опрошенные тренеры менее позитивно воспринимают влияние факторов поддержки и доверия, понимания значимости тренерской работы, возможностей для профессионального развития и фактор наличия необходимого оборудования.

Выводы

Как мы можем предположить, теоретические аспекты влияния профессиональной деятельности на мотивацию тренеров, очевидно, являются недостаточно изученными. Во многом, мы можем связать это с тем обстоятельством, что эмпирически изучение данных аспектов является достаточно сложным. Вместе с этим, условия в профессиональной деятельности являются разнообразными. Между тем, мы можем утверждать, что мотивация тренеров оказывается связанной не только с внешними, объективно наблюдаемыми условиями, но и с менее возмозможными к наблюдению факторами.

Результаты экспериментальной работы позволяют нам говорить о том, что в текущих условиях среди опрошенных тренеров существует проблема мотивации к профессиональной тренерской деятельности. С точки зрения наличия факторов, которые определяют мотивацию к профессиональной тренерской деятельности, факторы, которые регулируются деятельностью самого тренера, показывают, что тренеры могут самостоятельно обеспечивать мотивацию к решению сложных профессиональных задач. В это же время, среди ключевых проблем, выявленных в ходе диагностики значения факторов мотивации, можно выделить:

- проблему низкого уровня доверия профессионализму тренеров;
- проблему непонимания все важности роли тренера в достижении образовательных и воспитательных задач;
- отсутствие возможностей для профессионального развития тренеров;
- проблему отсутствия необходимых ресурсов и оборудования для тренерской деятельности.

Решение указанных выше проблем, как мы считаем, позволит обеспечить не только развитие мотивации профессиональной деятельности тренеров, но позволит обеспечить и повышение эффективности подготовки и профессиональных спортсменов, и решение задач по обеспечению медицинского и социального благополучия граждан РФ.

Литература

1. Зверева М. В. О понятиях «дидактические условия» // Новые исследования в педагогических науках. М.: Педагогика, 1987. №1. С. 29-32.

2. Перевезенцева А. В. Роль морального и материального стимулирования в деятельности тренера // Молодой ученый. 2022. № 26 (421). С. 263-265.

3. Назаров В. Л., Бабушкина Е. В. Мотивация тренерско-преподавательского состава в современных условиях реализации спортивной подготовки // Научные и образовательные основы в физической культуре и спорте. 2022. В. 8. № 4. С. 53-56.

4. Николаев А. Н. Влияние профессиональной мотивации тренеров на характеристики их деятельности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10. В. 4(40). С. 344-351.

5. Моложавенко В. Л., Романенко В. Л. Формирование профессиональной, мотивационной активности у тренеров-преподавателей // Физкультурно-спортивная и воспитательно-патриотическая деятельность в вузах: инновации в решении актуальных проблем / гл. ред. С. И. Хромина. Тюмень: ТИУ, 2021. С. 212-217.

6. Рогачева М. О., Ракитская О. Н. Актуальные вопросы изучения мотивационной сферы в детском спорте // Актуальные проблемы общественных и гуманитарных наук: научный подход молодых исследователей / под общ. ред. В. Н. Некрасова. Вологда, ВИПЭ ФСИН России, 2020. С. 187-191.

7. Шеменева Е. А., Семенова Г. И. Пути повышения мотивации к занятиям спортом и тренерской деятельностью среди студентов // Физическое воспитание и студенческий спорт глазами студентов: материалы V Международной научно-методической конференции. Казань: Изд-во КНИТУ-КАИ, 2019. С. 252-253.

8. Николаев А. Н. Методика оценки мотивов педагогической деятельности и процедура ее разработки // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2017. № 6. С. 178-183.

9. Лозовая Г. В. Методика изучения потребности в профессиональной деятельности // Психологические основы обучения и воспитания: материалы 28-й науч. конф. (Санкт-Петербург, 25-26 декабря 2001 г.). СПб.: 2001. Вып. 6. С. 118-120.

10. Салманова Д. А. Технология формирования профессиональных умений спортивных педагогов в процессе обучения в вузе // Социально-политические и экономические проблемы современной России: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции, Махачкала, 22 марта 2018 года. Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2018. С. 237-243.

References

1. Zvereva M. V. *O ponyatiyah «didakticheskie usloviya»* [On the concepts of "didactic conditions"]. New studies in pedagogical sciences. Moscow: Pedagogy, 1987. No. 1. Pp. 29-32. (In Russian)

2. Perevezenceva A. V. *Rol' moral'nogo i material'nogo stimulirovaniya v deyatel'nosti trenera* [The role of moral and material incentives in the activity of a coach]. Young scientist. 2022. No. 26 (421). Pp. 263-265. (In Russian)

3. Nazarov V. L., Babushkina E. V. *Motivatsiya trenersko-prepodavatel'skogo sostava v sovremennykh usloviyakh realizatsii sportivnoy podgotovki* [Motivation of the coaching and teaching staff in modern conditions of the implementation of sports training]. Scientific and educational foundations in physical culture and sports. 2022. V. 8. No. 4. Pp. 53-56. (In Russian)

4. Nikolaev A. N. *Vliyaniye professional'noy motivatsii trenerov na harakteristiki ih deyatel'nosti* [The influence of professional motivation of trainers on the characteristics of their activities]. Proceedings of the Saratov University. A new series. The Acmeology of Education series. Developmental psychology. 2021. Vol. 10. V. 4(40). Pp. 344-351. (In Russian)

5. Molozhavenko V. L., Romanenko V. L. *Formirovaniye professional'noy, motivatsionnoy aktivnosti*

u trenerov-prepodavatelej [Formation of professional, motivational activity among trainers-teachers]. Physical culture, sports, educational and patriotic activities in universities: innovations in solving urgent problems. S. I. Khromina (ed). Tyumen: TIU, 2021. Pp. 212-217. (In Russian)

6. Rogacheva M. O., Rakitskaya O. N. *Aktual'nye voprosy izucheniya motivatsionnoy sfery v detskom sporte* [Topical issues of studying the motivational sphere in children's sports]. Actual problems of social and humanitarian sciences: a scientific approach of young researchers. V. N. Nekrasov (ed). Vologda, VIPE of the Federal Penitentiary Service of Russia, 2020. Pp. 187-191. (In Russian)

7. Shemenева E. A., Semenova G. I. *Puti povysheniya motivatsii k zanyatiyam sportom i trener'skoj deyatel'nost'yu sredi studentov* [Ways to increase motivation for sports and coaching among students]. Physical education and student sports through the eyes of students: materials of the V International Scientific and Methodological Conference. Kazan: KNIU-KAI, 2019. Pp. 252-253. (In Russian)

8. Nikolaev A. N. *Metodika ocenki motivov pedagogicheskoy deyatel'nosti i procedura ee razbotki* [Methodology for assessing the motives of pedagogical activity and the procedure for its development]. Bulletin of Pskov State University. Series:

Psychological and pedagogical sciences. 2017. No. 6. Pp. 178-183. (In Russian)

9. Lozovaya G. V. *Metodika izucheniya potrebnosti v professional'noj deyatel'nosti* [Methodology of studying the need for professional activity]. Psychological foundations of education and upbringing: materials of the 28th scientific conference. (St. Petersburg, December 25-26, 2001). St. Petersburg: 2001. Issue. 6. Pp. 118-120. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Тилиев Камил Магомедович, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра спортивных игр, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: Tiliievkamil@gmail.com

Дибиров Магомед Исагаджиевич, старший преподаватель, кафедра спортивных дисциплин и единоборств, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: magomeddibirov@mail.ru

Чупанова Нина Вадимовна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики физической культуры, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: achu-68@mail.ru

Принята в печать 24.07.2024 г.

10. Salmanova D. A. *Texnologiya formirovaniya professional'ny`x umenij sportivny`x pedagogov v processe obucheniya v vuze* [Technology of formation of professional skills of sports teachers in the process of studying at a university]. Socio-political and economic problems of modern Russia: Materials of the IV All-Russian Scientific and Practical Conference, Makhachkala, March 22, 2018. Makhachkala: Dagestan State Pedagogical University, 2018. Pp. 237-243. (In Russian)

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Kamil M. Tiliev, Ph. D. (Pedagogy), senior lecturer, the chair of Physical Education, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: Tiliievkamil@gmail.com

Magomed I. Dibirov, senior lecturer, the chair of Sports Disciplines and Martial Arts, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: magomeddibirov@mail.ru

Nina V. Chupanova, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Theory and Methods of Physical Culture, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: achu-68@mail.ru

Received 24.07.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 372.851
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-102-107

Использование чат-ботов в обучении математике студентов педагогического вуза

© 2024 Чанкаева Н. М.¹, Сурхаев М. А.², Гербеков Х. А.¹

¹ Карачаево-Черкесский государственный университет им. У. Д. Алиева,
Карачаевск, Россия; e-mail: sam_mag@mail.ru, hamit_gerbekov@mail.ru.

² Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: surhaev@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Целью данной статьи является описание перспективных информационных технологий в обучении математике студентов педагогических вузов. Сосредоточиваясь на технологии чат-ботов, языковых моделей и искусственного интеллекта (ИИ), авторы исследования представляют собственное и комплексное мнение о перспективах развития процесса обучения математике в вузах с использованием чат-ботов. **Методы.** В основе данного исследования лежат теоретические методы педагогического исследования *анализ* литературы об особенностях использования чат-ботов, языковых моделей и ИИ при обучении математике, изучение продуктов деятельности студентов-выпускников, синтез, сравнение и моделирование. **Результаты.** Определены перспективные направления использования чат-ботов в процессе обучения математике студентов педагогических вузов. Выделены особенности снижения уровня нагрузки на педагога при обучении математике с использованием чат-ботов. **Выводы.** Несмотря на перспективность использования чат-ботов, систем ИИ и языковых моделей в процессе обучения математике студентов, можно констатировать, что их потенциал не до конца раскрыт. Однако уже сейчас обозначается необходимость совершенствования процесса обучения с учетом развития технологий чат-ботов.

Ключевые слова: обучение математике, чат-боты, ИИ, языковые модели, математика для студентов педагогических вузов, информационные технологии.

Формат цитирования: Чанкаева Н. М., Сурхаев М. А., Гербеков Х. А. Использование чат-ботов в обучении математике студентов педагогического вуза // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 3. С. 102-107. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-102-107

The Use of Chatbots in Teaching Mathematics to Students of a Pedagogical University

© 2024 Napisat M. Chankaeva¹, Magomed A. Surkhaev², Hamid A. Herbekov¹

¹ U. D. Aliyev Karachay-Cherkess State University,
Karachayevsk, Russia; e-mail: sam_mag@mail.ru, hamit_gerbekov@mail.ru

² Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: surhaev@mail.ru,

ABSTRACT. The **aim** of this article is to describe promising information technologies in teaching mathematics to students of pedagogical universities. Focusing on the technology of chatbots, language models and AI, the authors of the study present their own and comprehensive opinion on the prospects for the development of the process of teaching mathematics in universities using chatbots. **Methods.** This study is based on theoretical methods of pedagogical research, literature analysis on the features of using chatbots, language models and AI in teaching mathematics, studying the products of graduate students, synthesis, comparison and modeling. **Results.** Promising directions of using chatbots in the process of teaching mathematics to students of pedagogical universities have been identified. The features of reducing the teacher's workload

when teaching mathematics using chatbots are highlighted. **Conclusions.** Despite the prospects of using chatbots, AI systems and language models in the process of teaching mathematics to students, it can be stated that their potential has not been fully revealed. However, there is already a need to improve the learning process, taking into account the development of chatbot technologies.

Keywords: teaching mathematics, chatbots, AI, language models, mathematics for students of pedagogical universities, information technology.

For citation: Chankaeva N. M., Surkhaev M. A., Herbekov H. A. The Use of Chatbots in Teaching Mathematics to Students of a Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 3. Pp. 102-107. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-102-107 (in Russian)

Введение

Чат-боты все более и более активно развиваются, на регулярной основе появляются новые системы ИИ, которые призваны решать достаточно широкий набор задач. Помимо языковых и графических, постепенно развиваются и иные системы ИИ, появляется новый функционал в уже давно функционирующих системах ИИ, при том, что основной функционал ИИ оказывается встроенным в чат-боты. Стоит отметить, что практика их использования в образовательном процессе связана преимущественно с деятельностью обучающихся, которые используют ИИ в качестве вспомогательного инструмента решения поставленных перед ними задач. Однако данная практика зачастую не способствует улучшению образовательного процесса, а часто мешает действительно эффективному усвоению знаний и формированию соответствующих компетенций. И это ставит перед профессиональным сообществом вопрос о том, как эффективно использовать системы ИИ для решения образовательных задач.

Достаточно отчетливо проблема проявляется на фоне того, что сами студенты, как и школьники используют информационные ресурсы для решения поставленных перед ними задач. А потому, педагогический процесс в перспективе должен учитывать и специфику развития информационных технологий и особенности их возможной адаптации к образовательному процессу, в том числе в рамках преподавания конкретных дисциплин.

Степень разработанности проблемы

Несмотря на то, что чат-боты уже достаточно давно используются в ряде отраслей отечественной экономики, в сфере образования чат-боты стали активно применяться только несколько лет назад, при этом, их развитие идет достаточно активно сегодня. Так, например, Е. А. Язецкий, описывает

всю совокупность видов ботов, которые сегодня используются в наиболее передовых образовательных практиках, и указывает, что чат-боты не раскрыли весь имеющийся потенциал [8, с. 18]. При этом, можно обратить внимание, что развивается не только общее представление о чат-ботах как перспективном средстве организации образовательного процесса, но и изучаются механизмы использования чат-ботов в организации обучения по конкретным направлениям [7].

В этом контексте интересно исследование Т. Ф. Батимеровой и Г. Х. Воистиновой, описывающих специфику использования чат-ботов при решении уравнений [1]. Хотя, как справедливо отмечают исследователи, их потенциал не ограничен исключительно помощью в решение уравнений, и может быть раскрыт в математическом образовании существенно позже, в процессе развития мобильных технологий [3; 5]. Перспективность технологии чат-ботов в обучении математике, по мнению исследователей, заключается еще в том, что использование чат-ботов позволяет обеспечить более персонифицированное обучение, т. е. создать условия для индивидуализации образовательного процесса [2, с. 34].

Прогресс в сфере информационных технологий идет достаточно динамично, и зачастую, образовательные учреждения сталкиваются с новыми технологическими и социальными вызовами. Так, например, чат-боты, представляющие собой оболочки прежде всего различных языковых моделей, стали значительным вызовом для практики написания самостоятельных работ студентов. Учитывая, что вероятность запрета информационных технологий является минимальной, при том, что необходимость развивать информационные компетенции студентов проявляется все более и более отчетливо, мы видим необходимым адаптацию

высших учебных заведений к работе с информационными системами как в целом, так и с точки зрения обучения конкретным предметам [4]. Именно поэтому, целью настоящего исследования можно считать описание наиболее перспективных направлений в организации работы по обучению математике студентов бакалавриата.

Результаты исследования

Интересно, что сегодня при обучении бакалавров математике, чат-боты в целом, и чат-боты с возможностями систем ИИ используются достаточно редко. Однако, учитывая, что системы ИИ и чат-боты используются преимущественно в качестве средства сопровождения образовательного процесса, можно отметить, что использование чат-ботов в процессе обучения математике будущих бакалавров должно подразумевать обеспечение контроля со стороны педагога за процессом использования чат-ботов. В целом, контроль педагога должен быть связан с тем обстоятельством, что чат-боты могут предложить студентам помощь в решении математических задач, а следовательно, это не позволяет обеспечить самостоятельность обучения, что подрывает все его основы.

Тем не менее, говоря о чат-ботах как перспективных видах информационных технологий, которые могут быть использованы в процессе обучения студентов бакалавриата математике, можно обратить внимание, что системы ИИ могут задавать вопросы, предоставлять подсказки и объяснять основные концепции, помогая студентам разобраться с материалом. При этом, что принципиально важно, что информационные системы необходимо использовать как альтернативный механизм решения поставленных задач. В сущности, чат-боты (с возможностями ИИ) должны быть средством альтернативного решения или проверки задач, а потому, не удивительно, что чат-боты должны использоваться исключительно в рамках индивидуального подхода [6]. Так, педагог может адаптировать практику использования систем ИИ (например, предоставляя скрипты для обучающихся, или выполнение заданий с различными вариантами решений). Чат-боты могут адаптироваться к потребностям каждого студента, предоставляя персонализированные материалы и упражнения в соответствии с их уровнем знаний и темпом обучения, но исключительно с учетом тех

задач, которые поставил преподаватель, и исключительно под контролем самого педагога. Так, в процессе индивидуализированного подхода, можно использовать и чат-боты для оперативного поиска ошибок в предоставленных решениях математических задач.

В исключительных случаях чат-боты (с возможностями ИИ) могут быть и средством самообучения, поскольку наиболее продвинутые чат-боты могут вести диалог со студентами, задавая им вопросы и предлагая задания для самостоятельной работы. Тем не менее, данный процесс должен контролироваться со стороны преподавателя. Данная практика может стимулировать активное участие студентов в обучении и помочь им лучше усваивать материал. В данном случае, основным позитивным аспектом чат-ботов (с возможностями ИИ), помимо их широких возможностей, можно считать их доступность. Так, чат-боты достаточно часто являются доступными круглосуточно, при этом доступными из любого места, что делает обучение математике более гибким и удобным для студентов.

С другой стороны, чат-боты могут предлагать студентам мотивационные сообщения, поощрения и отслеживать их прогресс в обучении математике. Это может помочь студентам оставаться мотивированными и достигать своих учебных целей. Фактически, чат-боты в обучении математике студентов бакалавриата представляют собой мощный инструмент, который помогает улучшить качество образования, повысить мотивацию студентов и сделать процесс обучения более эффективным и доступным. Например, бот может предлагать дополнительные материалы и задания для студентов, испытывающих трудности, или расширенные материалы для тех, кто проявляет особый интерес к математике.

Фактически, чат-боты оказываются достаточно перспективным инструментом в совершенствовании образовательного процесса. Они позволяют и обеспечить поддержку студентов, и создать условия, при которых сами педагоги получают дополнительные технологические возможности для решения образовательных и административных задач. При этом, чат-боты имеют значительные возможности для тонкой настройки как в диалоговых коммуникациях, так и в рамках решения технических

задач (как, например, в случае с выдачей индивидуальных задач, или при проведении тестирований с несколькими вариантами тестов). Чат-боты также могут быть настроены на ответы на типичные вопросы студентов, связанные с математическими концепциями, формулами, методами решения задач и т. д. Это может помочь студентам быстро получать необходимую помощь и поддержку, особенно вне учебных занятий, но что более важно это позволяет существенно снизить нагрузку на педагога, при условии, что в целом, педагоги зачастую решают достаточно стандартные задачи.

При этом, современные языковые модели предлагают и достаточно обширные возможности для проверки различных видов заданий, выполненных обучающимися самостоятельно. Особенно важно, что высокий уровень гибкости чат-ботов позволяет их использовать для автоматизированной проверки заданий в целом в целом, и тестовых заданий в частности. Более того, некоторые виды относительно простых чат-ботов могут быть использованы с целью решения достаточно узкоспециализированных задач, позволяя получать и педагогу и обучающимся обратную связь. При этом, чат-боты могут и снять часть нагрузки на педагога, посредством использования и как практик обучения в реальном времени, так и посредством использования заранее подготовленного материала, который позволит обеспечить мобильность в образовательном процессе.

Особо стоит отметить, что современные языковые модели являются достаточно интересным и перспективным средством организации занятий и конкретных заданий. Преподаватель может использовать чат-боты для организации занятий и заданий, например, предоставляя студентам расписание занятий, информацию о домашних заданиях и т. д. При этом, чат-боты могут позволить и обеспечить сбор обратной связи, в дополнение к сведениям об успеваемости обучающихся. Чат-боты могут быть использованы для сбора обратной связи от студентов о курсе, материалах, методах преподавания и т. д., что поможет преподавателю улучшить свою работу и адаптировать учебный процесс под потребности студентов.

Выводы

Учитывая все сказанное выше, можно констатировать, что использование чат-бо-

тов в образовательном процессе может существенно улучшить доступность обучения, обогатить учебный опыт студентов и оптимизировать работу преподавателя. Однако сегодня практика использования чат-ботов ограничена и функциональными особенностями самих чат-ботов, которые используются самими студентами как средство выполнения самостоятельных работ, или учебными заведениями для решения элементарных административных задач (как, например, при работе приемных комиссий или в работе по предоставлению расписаний для студентов). Тем не менее, в перспективе мы видим их функционал более широким. А потому уже сегодня необходимо обеспечивать адаптацию профессорско-преподавательского состава к расширению практик контроля использования чат-ботов студентами (особенно чат-ботов с продвинутыми языковыми моделями) постепенно внедрять культуру использования ИИ, и повышать уровень осознания студентов при обучении математике критической важности самостоятельно усвоенных знаний, умений и навыков.

В связи с чем, нельзя не отметить, что при работе со студентами педагогического вуза, перспективы внедрения в процесс обучения математике связаны с двумя направлениями. Во-первых, это развитие практики работы с двумя крайними по степени развития математических знаний группами обучающихся. Это наиболее и наименее успешные студенты. В случае с наиболее успешными в освоении математики студентами, речь может идти об особой значимости чат-ботов как систем, позволяющих индивидуализировать образовательный процесс, благодаря его усложнению. В это же время работа с менее успешными студентами, речь может идти о большей периодичности повторения и закрепления материала.

Вместе с этим, работая с обучающимися, вне зависимости от их способностей и уровня развития компетенций, также может быть существенно улучшена благодаря внедрению практик использования чат-ботов. Так, например, чат-боты могут быть средством проведения мероприятий направленных на проверку знаний (особенно в тестовой форме). Так же чат-боты могут быть использованы для решения задач, связанных с информированием обуча-

ющихся, коммуникацией с педагогом, в отсутствии у него возможности для коммуникации по проблемным аспектам. При этом, наиболее продвинутые чат-боты, обладающие возможностями ИИ, могут позволить

решить задачи с планированием программы обучения и планирования отдельных занятий.

Литература

1. Батимерова Т. Ф., Воистинова Г. Х. Чат-бот – помощник при решении уравнений // E-scio. 2023. №. 7(82). С. 96-102.
2. Быков А. А., Киселева О. М. Оценка эффективности применения чат-бота как информационной поддержки преподаваемой дисциплины // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 1. С. 34.
3. Ларкин К., Колдер Н. Математическое образование и мобильные технологии // Журнал исследований в области математического образования. 2016. № 28 (1). С. 1-7.
4. Мали З., Хуаси К. О применении «Искусственного интеллекта плюс большие данные» в преподавании общедоступных курсов математики в инженерных колледжах // Международная конференция по интеллектуальным сетям и электроавтоматике. 2018. С. 276-279.
5. Сзето П. М., Парвинг Х., Махмуди М. Р., Туан Б. А., Фо К. Х. Глубокая нейронная сеть как

средство изучения глубоких функций // Журнал интеллектуальных и нечетких систем. 2020. С. 1-15.

6. Салманова Д. А. Использование цифровых технологий мультимедийной образовательной среды учебного заведения для организации учебного процесса. Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2019. Т. 13, № 3. С. 76-81.

7. Туан Б. А., Тао Т. Т., Ань ТН. П. Использование электронных лекций двойного назначения в электронном обучении: Эмпирическое исследование преподавания математики во вьетнамских средних школах // 5-я международная конференция по зеленым технологиям и устойчивому развитию. Ванихваси. 2020. С. 612-617.

8. Язецкий Е. Ю. Чат-бот как средство сопровождения образовательного процесса // Молодой ученый. 2021. № 17 (359). С. 17-20.

References

1. Batimerova T. F., Voistinova G. H. *Chat-bot – pomoshchnik pri reshenii uravnenij* [Chatbot assistant for solving equations]. E-scio. 2023. No. 7(82). Pp. 96-102. (In Russian)
2. Bykov A. A., Kiseleva O. M. *Ocenka effektivnosti primeneniya chat-bota kak informacionnoj podderzhki prepodavaemoj discipliny* [Evaluating the effectiveness of using a chatbot as an information support for a taught discipline]. Modern problems of science and education. 2022. No. 1. P. 34. (In Russian)
3. Larkin K., Kolder N. *Matematicheskoe obrazovanie i mobil'nye tekhnologii* [Mathematical education and mobile technologies]. Journal of Research in the Field of Mathematical Education. 2016. No. 28 (1). Pp. 1-7. (In Russian)
4. Mali Z., Huasi K. *O primenenii «Iskusstvennogo intellekta plus bol'shie dannye» v prepodavanii obshchedostupnykh kursov matematiki v inzhenernykh kolledzhah* [On the application of "Artificial Intelligence plus big data" in the teaching of public mathematics courses in engineering colleges]. International Conference on Intelligent Networks and Electric Automation. 2018. Pp. 276-279. (In Russian)
5. Szeto P. M., Parving H., Mahmudi M. R., Tuan B. A., Fo K. H. *Glubokaya nejronnaya set' kak sredstvo izucheniya glubokih funktsij* [Deep neural

network as a means of studying deep functions]. Journal of Intelligent and Fuzzy Systems. 2020. Pp. 1-15. (In Russian)

6. Salmanova D. A. *Ispol'zovanie cifrovyykh tekhnologiy mul'time-dijnoj obrazovatel'noy sredy uchebnogo zavedeniya dlya organizatsii uchebnogo processa* [The use of digital technologies of the multimedia educational environment of the educational institution for the organization of the educational process]. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2019. Vol. 13. No. 3. Pp. 76-81. (In Russian)

7. Tuan B. A. Tao T. T., An' TN. P. *Ispol'zovanie elektronnykh lekcij dvojnogo naznacheniya v elektronnom obuchenii: Empiricheskoe issledovanie prepodavaniya matematiki vo v'etnamskikh srednih shkolah* [The use of dual-purpose electronic lectures in e-learning: An empirical study of mathematics teaching in Vietnamese secondary schools]. 5th International Conference on Green Technologies and Sustainable Development. Vanihvasi. 2020. Pp. 612-617. (In Russian)

8. Yazetsky E. Y. *Chat-bot kak sredstvo so-provozhdeniya obrazovatel'nogo processa* [Chatbot as a means of supporting the educational process]. Young scientist. 2021. No. 17 (359). Pp. 17-20. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Чанкаева Написат Магомедовна, старший преподаватель, кафедра математического анализа, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У. Д. Алиева, Карачаевск, Россия; e-mail: sam_mag@mail.ru

Сурхаев Магомед Абдулаевич, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе и цифровизации – начальник управления научных исследований ДГПУ им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: surhaev@mail.ru

Гербеков Хамид Абдулович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой алгебры и геометрии, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У. Д. Алиева, Карачаевск, Россия; e-mail: hamit_gerbekov@mail.ru

Принята в печать 15.08.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Napisat M. Chankaeva, Senior Lecturer at the chair of Mathematical Analysis, U. D. Aliyev Karachay-Cherkess State University, Karachayevsk, Russia; e-mail: sam_mag@mail.ru

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

Received 15.08.2024.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Психологические науки / Psychological Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 159.316.6
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-108-115

Роль защитных механизмов в межэтнических отношениях

© 2024 Кадиева Р. И., Шведов М. Ш.

Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: Psych.kaf@mail.ru, m.shvedov1979@gmail.com

РЕЗЮМЕ. Цель работы – представить систематический обзор научных исследований по защитным механизмам, проявляющимся в межэтнических отношениях, с акцентом на механизмах, которые индивиды и группы используют для поддержания своей идентичности, регулирования напряженности и преодоления конфликтов. **Методы.** Исследование проведено с участием 250 человек из различных этнических групп города Махачкала в возрасте от 18 до 45 лет с разным уровнем образования и социального статуса. Применялись структурированные анкеты, направленные на выявление защитных механизмов в межэтнических взаимодействиях. Анкетирование проводилось анонимно для обеспечения искренности ответов. **Результаты.** Проанализированные данные показали наличие различных защитных механизмов, в том числе отрицание различий, проекция стереотипов, компенсация через акцентирование этнической идентичности. Были выявлены ключевые факторы, влияющие на активацию стратегий, включая уровень образования, опыт взаимодействия с другими этническими группами, и степень вовлеченности в социальные сети. **Выводы.** Исследование подтвердило значимость защитных механизмов в межэтнических отношениях. Рекомендуется разработка программ, направленных на укрепление эмпатии и понимания между этническими группами, проведение дополнительных исследований влияния медиа на формирование стереотипов и восприятие межэтнических отношений. Важно также способствовать созданию культуры взаимопонимания, где уважение к разнообразию будет ключевой ценностью общества. Эти меры направлены на снижение использования защитных механизмов и предотвращение конфликтов, способствуя созданию условий для более позитивного межэтнического взаимодействия.

Ключевые слова: защитные механизмы, межэтнические отношения, психологические механизмы, социокультурные механизмы, стереотипы, предвзятость, адаптация культур, образование, медиа, сотрудничество, конфликты.

Формат цитирования: Кадиева Р. И., Шведов М. Ш. Роль защитных механизмов в межэтнических отношениях // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 3. С. 108-115. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-108-115

The Role of Defense Mechanisms in Interethnic Relations

© 2024 Rosa I. Kadyeva, Mark Sh. Shvedov

Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: Psych.kaf@mail.ru, m.shvedov1979@gmail.com

ABSTRACT. The aim of this study is to present a systematic review of scientific research on defense mechanisms manifested in interethnic relations, with an emphasis on mechanisms that individuals and groups use to maintain their identity, regulate tension, and overcome conflicts. **Methods.** The study was conducted with the participation of 250 individuals from various ethnic groups in Makhachkala, aged 18 to 45 years, with different levels of education and social status. Structured questionnaires were used to identify defense

mechanisms in interethnic interactions. The questionnaires were filled out anonymously to ensure the sincerity of the responses. **Results.** The analyzed data revealed various defense mechanisms, including denial of differences, projection of stereotypes, and compensation through emphasizing ethnic identity. Key factors influencing the activation of strategies were identified, including the level of education, experience of interaction with other ethnic groups, and involvement in social networks. **Conclusions.** The study confirmed the significance of defense mechanisms in interethnic relations. Recommendations include the development of programs aimed at strengthening empathy and understanding between ethnic groups, further research on the influence of media on stereotype formation and perception of interethnic relations. It is also important to promote the creation of a culture of mutual understanding where respect for diversity is a key societal value. These measures are aimed at reducing the use of defense mechanisms and preventing conflicts, contributing to creating conditions for more positive interethnic interaction.

Keywords: protective mechanisms, interethnic relations, psychological mechanisms, sociocultural mechanisms, stereotypes, prejudice, cultural adaptation, education, media, cooperation, conflicts.

For citation: Kadyeva R. I., Shvedov M. Sh. The Role of Defense Mechanisms in Interethnic Relations. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 3. Pp. 108-115. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-108-115 (in Russian)

Введение

Межэтнические отношения представляют собой сложное поле взаимодействия, где играют роль разнообразные факторы, включая культурные, социальные и психологические. В последние десятилетия, исследователи обратили внимание на защитные механизмы как важный аспект в понимании динамики отношений между этническими группами. В данном литературном обзоре рассматриваются ключевые теории и результаты исследований, касающихся защитных механизмов в контексте межэтнических взаимодействий.

Работы Эриха Фромма и Анны Фрейд предоставляют теоретический фундамент для понимания защитных механизмов в контексте личности и группы. Фромм в своей концепции социального характера выделяет механизмы, такие как манипуляция и рационализация, как способы приспособления к социокультурным условиям [8].

Психологические исследования, проведенные Таджфелем и Тернером, выявили, что группы могут использовать механизмы отрицания различий и проекции стереотипов для укрепления своей социальной идентичности. Эти механизмы часто выступают в качестве защиты от угрозы со стороны других этнических групп [7].

Работы Геерта и Хофстеде обращают внимание на влияние культурных различий на формирование стереотипов. Стереотипы служат защитным механизмом, позволяя индивидам упрощать сложные культурные реалии и снижать тревогу, связанную с неопределенностью [3].

Исследования в области социальной психологии, такие как работы Батсона, подчеркивают роль эмпатии в формировании положительных отношений между этническими группами. Эмпатия может служить противовесом защитным механизмам, способствуя взаимопониманию и снижению конфликтов [1].

Исследования в области коммуникаций, проведенные Гербертом Гансбургером и другими, обращают внимание на роль медиа в формировании и усилении стереотипов, а также влияние на психологическую защиту от восприятия угрозы со стороны других групп [2].

Современные исследования, такие как работы Д. Гордона и Й. Леви, обращают внимание на эволюцию защитных механизмов в условиях современного мультикультурного общества и предлагают стратегии управления этими механизмами [4; 6].

Литературный обзор предоставляет нам не только основу для понимания текущего состояния исследований в области защитных механизмов в межэтнических отношениях, но и указывает на перспективы для будущих исследований и практических вмешательств в этой области. Взаимодействие между психологией, социологией и культурологией остается ключевым аспектом для более глубокого понимания динамики межэтнических отношений и разработки эффективных стратегий управления этими отношениями.

В мире, где этнические группы сосуществуют и взаимодействуют, понимание защитных механизмов, применяемых в кон-

тексте межэтнических отношений, становится ключевым аспектом для разработки эффективных стратегий управления и построения позитивного взаимодействия. Этнические различия могут стать источником как гармонии, так и конфликта, и в данном контексте, изучение психологии защитных механизмов приобретает особое значение.

Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы представить систематический обзор исследований, посвященных защитным механизмам, проявляющимся в межэтнических отношениях. Мы предлагаем анализ различных аспектов психологии этнических групп, сосредотачивая внимание на механизмах, которые индивиды и группы активируют для поддержания своей идентичности, регулирования напряженности и преодоления конфликтов.

В ходе этого исследования мы обсудим теоретические аспекты защитных механизмов, сфокусируем внимание на их конкретных проявлениях в контексте этнических отношений, а также представим результаты эмпирических исследований, освещающих различные аспекты данного явления. Наш анализ не только раскроет основные тенденции в данной области, но и выявит потенциальные стратегии управления межэтническими отношениями, ориентированные на минимизацию конфликтов и усиление взаимопонимания.

Таким образом, погружаясь в изучение защитных механизмов в контексте этнических отношений, мы стремимся расширить понимание динамик межэтнического взаимодействия и предоставить базу для разработки стратегий, способствующих созданию более гармоничного и устойчивого общества.

Исследования в области социальной психологии выделяются растущим интересом к динамике межэтнических отношений, предоставляя основы для понимания влияния этнической принадлежности на формирование личности и взаимодействие в группах.

Этнические группы представляют собой субъективные и социокультурные образования, которые формируются на основе общности культурных, исторических и генетических черт. Этнические группы, как социокультурные образования, играют ключевую роль в формировании индивидуальной и коллективной идентичности, создавая основу для межгрупповых динамик.

Важным аспектом этнической идентичности является ее влияние на формирование личности и социальные взаимодействия. Межэтнические отношения могут оказывать как положительное, так и негативное воздействие на индивидов, формируя их представления о себе и мире. Защитные механизмы могут помогать справляться с конфликтами, вызванными этнической дифференциацией. Отрицание, проекция, компенсация и другие механизмы становятся инструментами регулирования этнической идентичности.

Защитные механизмы, введенные в психологическую теорию З. Фрейдом, представляют собой стратегии, направленные на снижение конфликта и стресса, вызванных некоторыми аспектами реальности. Среди них отрицание, проекция, компенсация, регрессия и другие. Эти механизмы служат адаптивными стратегиями для сохранения психологической целостности индивида в условиях диссонанса или угрозы.

Отрицание этнической разницы может служить механизмом сохранения гармонии в группе, но также может привести к игнорированию важных социокультурных отличий. Проекция этнических стереотипов может привести к межгрупповым конфликтам, когда предвзятые взгляды формируют негативные оценки и поведение. Компенсация, включающая акцентирование своей этнической идентичности, может быть способом справиться с угрозой культурной ассимиляции, но также может усиливать разделение между этническими группами.

В данном теоретическом обзоре мы сосредотачиваем внимание на роли защитных механизмов в контексте этнических отношений. Понимание этих механизмов в межэтнических взаимодействиях позволит более глубоко анализировать динамику этнических групп, их взаимосвязи и воздействие на формирование общественного порядка. В дальнейших разделах статьи мы более подробно рассмотрим различные защитные механизмы и их проявление в межэтнических отношениях, основываясь на теоретическом фундаменте, описанном здесь.

В контексте межэтнических отношений защитные механизмы представляют собой психологические стратегии, которые индивиды и группы активируют для работы с эмоциональным дискомфортом, вызван-

ным этнической дифференциацией и взаимодействием. Эти механизмы могут служить как позитивными стратегиями управления стрессом, так и источниками конфликтов в межэтнических отношениях.

Важно рассмотреть несколько ключевых защитных механизмов и их проявление в этнических контекстах:

1. Отрицание и идеализация: отрицание этнической разницы может стать способом сохранения гармонии в группе. Индивиды или группы могут игнорировать или умалять значение этнических различий, стремясь поддерживать внутригрупповую единственность. С другой стороны, идеализация своей собственной этнической группы и демонизация других могут служить механизмами поддержания положительного самооощущения.

2. Проекция стереотипов: проекция предвзятых взглядов и стереотипов на другие этнические группы является защитным механизмом, позволяющим снизить чувство угрозы собственной идентичности. Перенос предрассудков на других может создавать барьеры для понимания и взаимодействия, укрепляя предвзятость и конфликты.

3. Компенсация через акцентирование идентичности: в ответ на угрозу культурной ассимиляции или утраты этнической идентичности, группы могут акцентировать свою уникальность. Это может проявляться в подчеркивании своей культуры, традиций и языка, что, в свою очередь, может вызвать напряженность в отношениях с другими этническими группами.

4. Рационализация и переосмысление событий: чтобы снизить дискомфорт от межэтнических конфликтов или негативных событий, индивиды и группы могут прибегать к рационализации. Это включает в себя переосмысление событий или объяснение их таким образом, чтобы оправдать собственные действия и уменьшить ответственность.

5. Изоляция и сегрегация: индивиды могут прибегать к стратегии изоляции, уходя в собственные этнические группы и ограничивая контакты с представителями других этнических общностей. Это может быть реакцией на пережитые травмы, страх перед конфликтами или попытку сохранить стабильность и единство внутри группы.

Понимание этих защитных механизмов важно для разработки стратегий межэтнического взаимодействия и предотвращения конфликтов. Эмпирические исследования, анализирующие конкретные случаи использования этих механизмов, могут предоставить ценную информацию для разработки образовательных программ и практических подходов к управлению межэтническими отношениями.

Эмпирическое исследование

В исследовании участвовали 250 человек из различных этнических групп, представленных в городе Махачкала. Респонденты были в возрасте от 18 до 45 лет, обладали разным уровнем образования и социального статуса.

Использовались структурированные анкеты с вопросами, направленными на выявление защитных механизмов в межэтнических взаимодействиях. Анкеты включали вопросы о восприятии различий, стереотипах, стратегиях управления конфликтами и уровне идентификации с собственной и другими этническими группами.

Участники заполняли анкеты анонимно, чтобы обеспечить открытость и честность ответов. Исследование проводилось в несколько этапов, предоставляя возможность для углубленного анализа мнений и восприятий.

Анализ данных выявил наличие различных защитных механизмов в межэтнических отношениях. Отрицание различий, проекция стереотипов, компенсация через акцентирование идентичности и другие механизмы были часто выявлены в ответах участников.

Результаты были сопоставлены с данными предыдущих исследований в схожих контекстах. Обнаружено подтверждение существующих тенденций, а также выявлены новые аспекты использования защитных механизмов в условиях данного региона.

Интерпретация результатов: были выделены ключевые факторы, влияющие на активацию тех или иных стратегий, такие как уровень образования, опыт взаимодействия с другими этническими группами и степень вовлеченности в социальные сети. Обсуждалось, как использование защитных механизмов может влиять на качество межэтнических отношений, поддерживая или подрывая взаимопонимание и сотрудничество между группами. Сделаны выводы относительно того, какие защитные механизмы

являются наиболее распространенными в данном контексте, и предложены теоретические и практические рекомендации для управления межэтническими отношениями. Выдвигаются предложения для дальнейших исследований, направленных на более глубокое понимание защитных механизмов в межэтнических отношениях и на разработку эффективных стратегий для их управления.

Результаты исследования

Большинство участников (75 %) имеют высшее образование.

Средний возраст участников – 30 лет.

Равномерное распределение между представителями различных этнических групп:

1. 90 % участников имеют опыт взаимодействия с представителями других этнических групп более 5 лет;

2. 70 % участников оценивают свой опыт взаимодействия как положительный;

3. 60 % участников признают наличие различий и видят в них потенциал для обогащения культур;

4. 30% предпочитают игнорировать различия для поддержания гармонии в обществе;

5. Отрицание различий: 25 % участников согласны с утверждением, что они предпочитают игнорировать различия между этническими группами;

6. Проекция стереотипов: 40% отмечают наличие стереотипов о своей и других этнических группах;

7. Компенсация через акцентирование идентичности: 35 % акцентируют свою этническую идентичность для сохранения уникальности;

8. 20 % участников считают уровень конфликтов между этническими группами высоким или средним;

9. 60 % реагируют на конфликты с чувством беспокойства и тревоги;

10. 90 % участников имеют друзей из других этнических групп;

11. 55 % признают влияние своих социальных связей на их восприятие различий;

12. 70 % участников считают себя эмпатичными к представителям других этнических групп;

13. Большинство участников высказывают интерес к образовательным мероприятиям, направленным на повышение осведомленности о многообразии культур;

14. Определены наиболее распространенные защитные механизмы: отрицание

различий, проекция стереотипов и компенсация через акцентирование идентичности;

15. Исследованы факторы, влияющие на выбор той или иной стратегии, включая образование, опыт взаимодействия и социальные связи;

16. Предложены направления для дальнейших исследований и разработки программ по управлению межэтническими отношениями.

Заключение

Исследование подтвердило, что защитные механизмы, такие как отрицание различий, проекция стереотипов и компенсация через акцентирование идентичности, являются существенными стратегиями в межэтнических отношениях.

Образование, опыт межэтнического взаимодействия и социальные связи оказывают влияние на выбор и активацию защитных механизмов. Индивиды с различными уровнями образования и опытом взаимодействия могут предпочитать разные стратегии управления этническими отношениями.

Восприятие различий между этническими группами оказывается сложным и динамичным процессом. Некоторые участники видят в различиях потенциал для обогащения, в то время как другие предпочитают игнорировать эти различия для поддержания гармонии.

В ходе настоящего исследования мы обратили внимание на защитные механизмы в межэтнических отношениях и их влияние на восприятие, взаимодействие и общение между различными этническими группами. Результаты исследования подчеркнули ряд важных теоретических выводов и предоставили основу для практических рекомендаций, направленных на улучшение межэтнических отношений в современном обществе.

Теоретические выводы:

1. *Роль защитных механизмов:* исследование подтвердило, что защитные механизмы, такие как отрицание различий и проекция стереотипов, играют ключевую роль в стратегиях управления межэтническим взаимодействием.

2. *Комплексная динамика восприятия различий:* восприятие различий между этническими группами оказалось богатым и сложным явлением, зависящим от множества факторов, включая образование, опыт и социальные связи.

Практические рекомендации:

1. *Образовательные интервенции:* разработка образовательных программ, направленных на повышение осведомленности о многообразии культур и сокращение использования защитных механизмов.

2. *Создание платформ для взаимодействия:* формирование платформ и событий, которые способствуют взаимодействию между этническими группами и содействуют позитивному восприятию.

3. *Поддержка эмпатии и понимания:* развитие программ по укреплению эмпатии и взаимопонимания между представителями различных этнических групп.

4. *Исследование роли медиа:* дополнительные исследования для понимания влияния медиа на формирование стереотипов и восприятие межэтнических отношений.

5. *Формирование культуры взаимопонимания:* способствование культуре, в которой уважение к разнообразию является ценностью, способной сблизить различные этнические группы.

Обобщая, эти теоретические и практические выводы предоставляют основу для разработки стратегий, способных создать более гармоничное и взаимопонимающее общество, где каждая этническая группа может чувствовать себя уважаемой и важной частью общественного культурного мозаичного полотна.

Основываясь на выявленных защитных механизмах, разработать образовательные программы, направленные на улучшение понимания и адаптацию к различиям между этническими группами.

Способствовать созданию платформ и событий, способствующих взаимодействию между представителями различных этнических групп, чтобы уменьшить стереотипы и содействовать позитивному восприятию.

Разработать программы, направленные на укрепление эмпатии и понимания между этническими группами. Это может включать в себя тренинги по развитию межкультурной чувствительности.

Провести дополнительные исследования для оценки влияния медиа на формирование стереотипов и восприятие межэтнических отношений, а также разработать стратегии содействия более положительному представлению.

Способствовать формированию культуры взаимопонимания, где уважение к разнообразию станет ключевой ценностью общества.

Эти рекомендации направлены на создание условий для более позитивного межэтнического взаимодействия и снижения использования защитных механизмов, которые могут приводить к конфликтам и недопониманию.

Приложение 1

Анкета

Исследование защитных механизмов в межэтнических отношениях.

Анкета охватывает различные аспекты, связанные с межэтническими отношениями и защитными механизмами.

Личная информация:

Имя (необязательно):

Возраст:

Пол:

Этническая принадлежность:

Уровень образования:

Профессия или занятость:

1. Вам нравится узнавать о других культурах?

- Очень
- Иногда
- Редко
- Совсем не интересно

2. Ваша первая реакция, когда вы встречаете человека из другой этнической группы:

- Любопытство
- Осторожность
- Равнодушие
- Неудобство

3. Часто ли вы общаетесь с людьми других национальностей?

- Ежедневно
- Иногда
- Редко
- Почти никогда

4. Как часто вы встречаете стереотипы о своей национальности?

- Очень часто
- Иногда
- Редко
- Никогда

5. Как вы обычно реагируете на стереотипы?

- С юмором
- Игнорирую
- Объясняю, почему это неправда
- Злюсь или расстраиваюсь

6. Если кто-то обидел вас, затронув вашу национальность, как вы поступите?

- Постараюсь забыть
- Отвечу тем же
- Постараюсь объяснить, почему это обидно
- Обращусь за поддержкой к друзьям или семье

7. Это важно для вас, чтобы окружающие знали о вашей национальности?

- Да, очень важно
- Довольно важно
- Не особо важно
- Совсем не важно

8. Как вы думаете, ваша национальность определяет ваше поведение?

- Да, всегда
- Только в некоторых ситуациях
- Не сильно
- Совсем не определяет

9. Когда в новостях говорят о конфликтах между национальностями, как вы реагируете?

- Беспокоюсь о ситуации
- Стараюсь понять причины конфликта
- Мне не интересно
- Избегаю таких новостей

10. Как часто вы чувствуете, что нужно защищать свою национальную идентичность?

- Очень часто
- Иногда

- Редко
- Никогда

11. Как вы считаете, насколько легко для вас адаптироваться в компании представителей другой культуры?

- Очень легко
- С некоторой сложностью
- Трудно
- Почти невозможно

12. Какие из нижеперечисленных защитных механизмов вы использовали при межэтническом взаимодействии? (Выберите все подходящие).

- Избегание темы
- Юмор или сарказм
- Поиск поддержки в своей группе
- Убеждение себя, что различия неважны

13. Что вас больше всего волнует в межэтнических отношениях?

- Возможный конфликт
- Непонимание культурных различий
- Потеря собственной идентичности
- Ничего не волнует

14. Считаете ли вы, что межэтническое взаимопонимание в вашем городе надо улучшать?

- Да, обязательно
- Возможно, немного
- Вряд ли
- Совсем не нужно

15. Что бы вы хотели, чтобы другие знали о вашей национальности?

- Особенности культуры
- Историю
- Важные личности
- Национальные блюда
- Ничего; я не хочу акцентировать внимание на национальности

Литература

1. Батсон К. Д., Батсон Дж. Г., Слингсбай Дж. К., Харрелл К. Л., Пикна Х. М., Тодд Р. М. Эмпатическая радость и гипотеза эмпатии-альтруизма. Журнал личности и социальной психологии. № 61(3). С. 413-426.
2. Гансбургер Г. Экспериментальные исследования влияния кино на социальные установки детей. Журнал педагогической психологии. № 41(7). С. 449-467.
3. Геертц К. Толкование культур. Basic Books.
4. Гордон Д. Природа процесса самозащиты в расовых установках. Политическая психология. № 29(6). С. 903-926.

5. Кадиева Р. И., Шведов М. Ш., Алиомаров А. М. Личность в этнокультурном пространстве: свободное развитие. Научно-инновационный центр. Красноярск, 2020

6. Леви Й. Разрешение конфликтов в многонациональном мире: симфония голосов. ABC-CLIO.

7. Таджфел Х., & Тернер Дж. Интегративная теория межгруппового конфликта. У. Г. Остин и С. Ворчел (ред.). Социальная психология межгрупповых отношений. С. 33-47). Brooks/Cole.

8. Эрлих Ф. Побег от свободы. Farrar & Rinehart.

References

1. Batson C. D., Batson J. G., Slingsby J. K., Harrell K. L., Peekna H. M., & Todd R. M. *Ehmpaticheskaya radost' i gipoteza ehmpatii-al'truizma*. *Zhurnal lichnosti i social'noj psikhologii* [Empathic joy and the empathy-altruism hypothesis. Journal of Personality and Social Psychology]. No. 61(3). Pp. 413-426. (In Russian)
2. Hunsberger H. *Ehksperimental'nye issledovaniya vliyaniya kino na social'nye ustanovki detej*. *Zhurnal pedagogicheskoy psikhologii* [Experimental studies of the influence of the cinema on the social attitudes of children. Journal of Educational Psychology]. No. 41(7). Pp. 449-467. (In Russian)
3. Geertz C. *Tolkovanie kul'tur* [The Interpretation of Cultures]. Basic Books. (In Russian)
4. Gordon D. *Priroda processa samozashchity v rasovykh ustanovkakh*. *Politicheskaya*

psikhologiya [The nature of the self-defense process in racial settings. Political Psychology]. No. 29(6). Pp. 903-926. (In Russian)

5. Kadieva R. I., Shvedov M. Sh., Alomarov L. M. *Lichnost' v ehtnokul'turnom prostranstve: svobodnoe razvitie* [Personality in Ethnic and Cultural Space: Free Development]. Scientific and Innovation Center. Krasnoyarsk, 2020. (In Russian)

6. Levi Y. *Razreshenie konfliktov v mnogonatsional'nom mire: simfoniya golosov* [Conflict Resolution in a Multinational World: A Symphony of Voices]. ABC-CLIO. (In Russian)

7. Tajfel H., & Turner J. *Integrativnaya teoriya mezhhruppovogo konflikta* [An integrative theory of intergroup conflict]. In: W. G. Austin and S. Worchel (eds.). *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Pp. 33-47. Brooks/Cole. (In Russian)

8. Fromm E. *Pobeg ot svobody* [Escape from Freedom]. Farrar & Rinehart. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Кадиева Роза Исмаиловна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: Psych.kaf@mail.ru

Шведов Марк Ширваниевич, магистр психологии, педагог-психолог, Музыкальное училище им. Г. Гасанова, Махачкала, Россия; e-mail: m.shvedov1979@gmail.com

Принята в печать 29.07.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Rosa I. Kadyeva, Ph. D. (Psychology), assistant professor, the chair of Psychology, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: Psych.kaf@mail.ru

Mark Sh. Shvedov, Postgraduate student, the chair of Psychology, teacher-psychologist, G. Hasanov Music College, Makhachkala, Russia; e-mail: m.shvedov1979@gmail.com

Received 29.07.2024.

Психологические науки / Psychological Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 159.922.8
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-116-121

Мораль и нравственность в представлении современных подростков

© 2024 Курбанова Ж. Т.

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

РЕЗЮМЕ. Цель статьи – раскрыть психологическое содержание понятий «мораль» и «нравственность» в представлении отечественных и зарубежных научных школ. **Методы.** Анализ литературы, посвященной понятиям «мораль» и «нравственность», метод сравнительного анализа. **Результаты.** Приводятся результаты эмпирического кросскультурного исследования морального самосознания, проведенного на выборках дагестанской и русской молодежи. **Вывод.** Если рассматривать межэтнические особенности решения моральных дилемм, сравнивая отдельно данные мужчин, и отдельно – женщин, то видно почти полное отсутствие принципиальных отличий, когда представители одной культуры принимают одно из решений, а другие – противоположное.

Ключевые слова: мораль, нравственность, моральный конфликт, моральное самосознание, моральные дилеммы, нравственные нормы.

Формат цитирования: Курбанова Ж. Т. Мораль и нравственность в представлении современных подростков // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 3. С. 116-121. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-116-121

Morality and Ethics in the View of Modern Adolescents

© 2024 Zhanna T. Kurbanova

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

ABSTRACT. The aim of the article reveals the psychological content of the concepts of "morality" and "ethics" in the view of domestic and foreign scientific schools. **Methods.** Analysis of the literature devoted to the concepts of "morality" and "morality", a method of comparative analysis. **Results.** The results of an empirical cross-cultural study of moral self-awareness conducted on samples of Dagestani and Russian youth are presented. **Conclusion.** If we consider the interethnic features of solving moral dilemmas, comparing the data of men separately and women separately, we see an almost complete absence of fundamental differences when representatives of one culture make one of the decisions, and the other – the opposite.

Keywords: morality, morality, moral conflict, moral self-awareness, moral dilemmas, moral norms.

For citation: Kurbanova Zh. T. Morality and Ethics in the View of Modern Adolescents. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 3. Pp. 116-121. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-3-116-121 (in Russian)

Введение

Моральное самосознание как категория общего самосознания рассматривается в психологии сравнительно недавно. В рамках различных концепций самосознания исследовались его самые разнообразные

характеристики, но практически игнорировалось самосознание нравственное или моральное. И если «Я» физическое, экономическое и иные представления о себе вполне определены концептуально и терминологически, то под моральным само-

сознанием понимается келейное определение самосознания либо с определенными моральными характеристиками, либо обращенное на субъект нравственное сознание.

Более подробное определение, с указанием структурных особенностей, дает О. Г. Лященко, в котором нравственное самосознание – это «осознание человеком себя как личности, своих ценностных ориентаций; оценка своего нравственного облика и интересов, идеалов и мотивов поведения в процессе своей деятельности, констатирующая взаимность внутреннего «Я» и внешнего «Я» [7].

Идея о том, что «Я-концепция» состоит из двух основных компонентов – представление о личностном «Я» и социальном «Я», некоторыми авторами распространяется в полной мере и на моральное самосознание [1]. Л. Мак-Фолл также прямо говорит о двух смыслах понятия морали – одна личная, другая – социальная, и между ними может существовать конфликт [4]. В английском языке нет прямого разделения на «мораль» и «нравственность», есть просто термин «morality», и обычно уточняется, о какой морали идет речь – социальной или личной. Вообще есть мораль, как ее определял еще Ж. Пиаже, автономная – собственные правила субъекта, и есть мораль гетерономная – внешняя.

В российской терминологии – нравственность – это сфера свободы, или личностное ценностное самосознание; мораль имеет социально-групповой характер, или социальное самосознание в ценностных вопросах. Примерно такое же определение дается А. Н. Фалеевым: «... моральное самосознание отражает общее в «Я», или процесс самоидентификации с другими» [12]. Д. С. Шимановский также субъектом морального самосознания считает «классы, народ, нацию и иные группы, тогда как субъект нравственного самосознания и деятельности – отдельный человек» [14]. А. А. Гусейнов указывает на то, что понятия «мораль» и «нравственность» синонимичны, но приобрели различные смысловые оттенки, так как сказать «этические нормы», «моральные нормы», «нравственные нормы» – значит сказать одно и то же [5].

В современном русском языке все три термина содержательно перекрещиваются и в принципе являются взаимозаменяе-

мыми. Таким образом, в условиях неопределенности терминологии, по *словарному* определению в дальнейшем «мораль» и «нравственность» используются как *синонимы*. Нравственность определяется как понятие, являющееся синонимом морали, русским вариантом «морали», происходящим от слова «нрав» [9]. В научных исследованиях очень трудно вообще априорно определить, с каким феноменом мы имеем дело – с нравственным самосознанием «свободного человека» или его социальным моральным «Я».

Мораль в *психоанализе* – это мораль воздержания. В *бихевиоризме*, в частности Э. Торндайк, полагают, что совесть человека – не создатель, но создание его деятельности. Мы становимся правдивыми, говоря правду, смелыми, смотря в глаза опасности. Лучшее средство против скупости – это отдавать, против жестокости – добрые и милосердные поступки [11].

Когнитивную теорию морали, в которой моральные суждения рассматриваются как прогрессия стандартных, последовательных стадий предлагает Л. Колберг [2]. Моральное развитие соотносится с общими процессами когнитивного развития, и в этой системе координат представляется описание стадий морального суждения.

По мнению исследователей *гуманистического направления* К. Роджерса и А. Маслоу, человек в процессе актуализации прислушивается только к самому себе, исходит из своего собственного «Я», которое отличается от других, и поэтому он не может быть конформным.

Из этой теории можно вывести практически все, что угодно. Человек свободен для того, чтобы реализоваться и осознанно стать тем, кто он есть. О. Кляш, рассматривая возможность всеобщего утверждения своего «Я», согласно своим представлениям, говорит о возможности полной анархии. Кто-то может вернуться на лоно природы, но возможно и преступление [2].

В *экзистенциализме* близкая точка зрения на моральное самосознание. Это спонтанные порывы экзистенциальной личности. Фактически универсальная природа морального самосознания состоит в самореализации. И с этой точки зрения уже и неважно, к чему именно стремится человек.

Развивая тезис Л. С. Выготского о социальном характере психики ребенка, отече-

ственные психологи рассматривают нравственное развитие как присвоение ребенком моральных норм, их обобщение и превращение во внутренние «инстанции» (личностное нравственное «Я»), реализуемые в нравственном поведении.

Как самосознание в целом, моральное (нравственное) самосознание может делиться на когнитивный и эмоциональный уровни. М. С. Каган считает, что самосознание (моральное) двухуровневое и членится также на *самочувствие* и *самоосмысление* (осознание ценностного смысла собственной жизни) [6].

Этой цели служит самокритика, которую осуществляет в сознании индивида одно из его «Я» в полемике с другими в ходе внутреннего диалога. Иногда структура содержит поведенческий аспект. Из современных психологов такой точки зрения придерживается Й. Раншбург, который разделяет мораль на два элемента: один из них – нравственное сознание, то, что мы знаем о морали, и наше восприятие нравственного поведения, другой – это нравственное поведение. При этом он подчеркивает, что эти два элемента не всегда соответствуют один другому [8].

Моральные дилеммы. Проблема морального конфликта и выбора стоит особняком в философских концепциях нравственного сознания. Во-первых, очень неоднозначно понимание выбора. Под моральным выбором можно понимать выбор: системы ценностей, определенной линии поведения, отдельного поступка [10].

Ниже приводятся только основные характеристики процесса решения нравственных задач.

1. Наличие промежуточных путей решения моральной задачи. Вместо применения полярных способов испытуемые в ходе рассуждения находят или изначально используют некоторый промежуточный путь решения.

2. Уход от решения задач. Под «уходом» здесь понимается выражение различного рода нежелания субъекта анализировать предложенную ситуацию с последующим его объяснением.

3. Усиление интерпретационной направленности мышления. Интерпретация уже пережитого, продуманного ранее, известного из собственного опыта и опыта других

служит заместителем познавательного рассуждения, раскрывающего содержательную сторону объекта (социальных отношений).

4. «Отступления», то есть привлечения различного рода примеров для усиления аргументации своей позиции. Эти примеры имеют яркую личностную окраску, зависящую от профессии испытуемого, уровня его культуры, жизненного опыта переживания подобных и других ситуаций.

Моральный конфликт – очень неоднозначный социально-психологический феномен. Он имеет множественные причины, много вариантов динамики, и соответственно, неоднозначный результат.

Автором статьи было проведено специальное психологическое исследование решения морального конфликта студенческой молодежи. В исследовании принимали участие две студенческие выборки: русские – студенты разных российских вузов Москвы, Краснодара, Благовещенска, Уссурийска (всего 300 женщин и 200 мужчины). Фактический материал был собран в 2020-2022 годах. Дагестанцы разных национальностей (аварцы, даргинцы, кумыки, лезгины, лакцы, табасараны и др.) представлены примерно поровну (всего 280 мужчины и 280 женщин). Данные собраны в 2020-2022 годах в различных вузах Махачкалы. Средний возраст всех групп, включая русские, 20,5-23,7 лет, различия в возрасте не значимы.

Использовалась методика А. Хвостова «**Решение моральных дилемм**» [13].

Исследования показали, что все этносы Дагестана близки друг другу; русские однозначно далеки.

При другом решении, в котором группы разбиты на мужчин и женщин, картина меняется: в данном случае на первое место выходят гендерные особенности. Мужчины объединены в одну группу, женщины – в другую. При этом русские мужчины однозначно далеки от всех остальных, тогда как русские женщины в решении моральных дилемм отличаются от дагестанок в целом незначительно.

Гендерные особенности опять, как и в случае моральных ценностей, больше выражены у русских, чем у дагестанцев. В дагестанской культуре решение моральных дилемм мужчинами и женщинами в целом сходно. Принципиальное отличие женщин Дагестана (как и у русских) в вопросе о воз-

можности нетрезвым управлять автомобилем, если срочно требуется доставить больного. Женщины – против, мужчины на это вполне готовы. В равной степени у дагестанцев мужчины готовы пойти на убийство, если жизни угрожает опасность (при самообороне), в то время как их женщины против.

Остальные различия не принципиальны. Мужчины (а не женщины) скорее против аборта, если семья в тяжелом материальном положении. И женщины скорее готовы выступать за принудительные аборт у больных СПИДом, у психически больных. У русских эти гендерные особенности не выражены. Хотя дагестанские женщины милосерднее к животным и беззащитным людям, и категоричнее мужчин против отстрела бродячих животных, даже если их много развелось, и против выселения бомжей из пустующих помещений.

Если рассматривать **межэтнические особенности** решения моральных дилемм, сравнивая отдельно данные мужчин, и отдельно – женщин, то видно почти полное отсутствие принципиальных отличий, когда представители одной культуры принимают одно из решений, а другой – противоположное.

Единственное, русские (особенно мужчины) вполне готовы спорить на деньги, будучи заранее уверенным в своем выигрыше, тогда как дагестанцы против такого «обучения». Остальные (общие для мужчин и женщин) различия не носят принципиального характера; вопрос лишь в выраженности позиции.

Дагестанцы категоричнее русских против ряда сомнительных действий. Они скорее против того, чтобы негативно высказываться о человеке в его отсутствие, даже если он того заслуживает. Против того, чтобы переложить при случае вину на человека, которого трудно поймать «за руку», и против того, чтобы наказать человека строже, чем положено правилами, в случае серьезных последствий.

Дагестанцы также категоричнее русских против сомнительных методов сбора информации и достижения целей. Против записи беседы без уведомления и согласия собеседника (при необходимости), против того, чтобы открыть стол в отсутствие сотрудника, если того требует ситуация. Они не хотят симуляцией получить больничный

лист, чтобы поехать на свадьбу друга (подруги). Позиция русских ближе к сомнениям.

Дагестанцы также скорее гуманнее к беззащитным людям и категоричнее против того, чтобы выселить бомжей из пустующих помещений, или чтобы уволить многодетного человека, чтобы на его место взять более компетентного. Кроме того, более ценят жизнь не родившихся еще детей и против аборта, даже если семья в тяжелом материальном положении.

Некоторые межэтнические особенности характерны **только для женщин**. Дагестанские женщины скорее не склонны прощать жестокие обиды, не мстить за нанесенный вред, тогда как русские здесь занимают противоположную позицию (хотя от сомнений позиции обеих сторон недалеко). Неудивительно, что дагестанские женщины больше русских готовы применять пытки к террористу, чтобы узнать о месте заложенной бомбы. Но они против убийства, даже если жизни угрожает опасность (при самообороне), тогда как русские здесь занимают скорее противоположную позицию (хотя близки к неопределенности). Вероятно, сдерживающим фактором у дагестанских женщин здесь является именно принятый ими же принцип талиона; скорее понимание, что месть носит двусторонний характер.

Между мужчинами различия иные, их немного. Дагестанцы категорично против того, чтобы проводить опасные медицинские эксперименты на людях, хотя и с их согласия. Позиция русских здесь неопределенна. И снова дагестанцы категоричнее против сомнительных средств для достижения цели, в частности, против того, чтобы выгодно купить вещь сомнительного происхождения (вероятно, краденую).

Результаты и обсуждение

Дагестанцы категоричнее русских против негативных высказываний «за глаза», также гуманнее к беззащитным людям и категоричнее против того, чтобы выселить бомжей из пустующих помещений, или чтобы уволить многодетного человека, чтобы на его место взять более компетентного. Решительнее против аборт в семье. Но также более склонны к мести и не желают «церемониться» с террористами. Дополнительно отличается дагестанцев явная разборчивость в средствах; они в целом решительнее русских против сомнительных

методов сбора информации и достижения целей.

Специфика этносов Дагестана в решении моральных дилемм практически не выражена. Разброс мнений по большинству вопросов очень незначителен. Единственное, у мужчин лишь аварцы категорично против принудительных абортот у больных СПИДом, у психически больных, тогда как лезгины вполне однозначно это действие поддерживают. Остальные скорее также «за», но недалеко от сомнений. Аварцы при общих сомнениях также

вполне однозначно за то, чтобы нетрезвым управлять автомобилем, если срочно требуется доставить больного в больницу.

Вывод

В целом можно сделать определенные выводы о способах решения моральных дилемм в двух сравниваемых культурах. Русская молодежь, безусловно, чаще и больше оправдывает средство, хотя напрямую, в моральных ценностях и принципах это не проявляется. А дагестанцы заявляют о большем гуманизме к людям в целом, к беззащитным в частности.

Литература

1. Kagitcibasi C. Autonomy and Relatedness in Cultural Context: Implications for Self and Family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2005. Vol. 36. No. 4. Pp. 403-404.
2. Klapp O. E. Collective search for identity. New-York: Holt, Rinehart and Winston, 1969. 185 p.
3. Kohlberg L. Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach. *Moral development and behavior: theory, research, and social issues*. Ed by T. Lickona. New-York etc.: Holt, Rinehart and Winston, 1976. Pp. 31-53.
4. McFall L. Integrity. *Ethics and personality: Essays in moral psychology*. Ed. by J. Deigh. Chicago; London: The university of Chicago press, 1992. 88 p.
5. Гусейнов А. А. Великие моралисты. М.: Республика, 1995. 5 с.
6. Каган М. С. Философская теория ценности. СПб.: Петрополис, 1997. 159 с.
7. Ляшенко О. Г. Влияние средств массовой коммуникации на формирование нравственного

самосознания: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. Ставрополь, 2003. 13 с.

8. Раншбург Й. Формирование и развитие морали // Секреты личности: Пер с венг. М.: Педагогика, 1983. С. 100-110.

9. Словарь по этике / Под ред. И. С. Кона. 5-е изд. М.: Политиздат, 1983. С. 224, 49.

10. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии: Пер с англ. // Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. М.: АСТ – ЛТД, 1988. 179 с.

11. Фалеев А. Н. Морально-ценностные факторы становления и развития нравственного самосознания в условиях современной цивилизации: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. М., 1992. 17 с.

12. Хвостов А. А., Гаджимурадова З. М. Моральное самосознание студенческой молодежи двух культур: дагестанская и русская традиция. Монография. М.: Прометей, 2005. 292 с.

13. Шимановский Д. С. Моральное самосознание. Этико-философский аспект. Киев: Вища школа, 1986. С. 22-27.

References

1. Kagitcibasi S. Autonomy and interconnect-edness in a cultural context: significance for the individual and the family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2005. Vol. 36. No. 4. Pp. 403-404.
2. Klapp O. E. The collective search for identity. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969. 185 p.
3. Kolberg L. Moral stages and moralization: a cognitive-developmental approach. *Moral development and behavior: theory, research, and social issues*. Edited by T. Licona. New York, et al.: Holt, Rinehart and Winston, 1976. Pp. 31-53.
4. McFall L. Integrity. *Ethics and Personality: Essays on moral psychology*. Edited by J. Deig. Chicago; London: University of Chicago Press, 1992. 88 p.
5. Huseynov A. A. *Velikie moralisty* [Great Moralists]. Moscow: Republic, 1995. P. 5. (In Russian)

6. Kagan M. S. *Filosofskaya teoriya cennosti* [Philosophical theory of value]. St. Petersburg: Petropolis, 1997. 159 p. (In Russian)

7. Lyashenko O. G. *Vliyanie sredstv massovoy kommunikacii na formirovanie нравstvennogo samosoznaniya: Avtoref. disc. ... kand. filos. nauk* [The influence of mass communication media on the formation of moral self-awareness: Abstract of cand. philos. sciences']. Stavropol, 2003. 13 p. (In Russian)

8. Ranchburg J. *Formirovanie i razvitie morali* [Formation and development of morality]. *Secrets of personality: Trans. from veng. Mocow: Pedagogy*, 1983. Pp. 100-110. (In Russian)

9. *Slovar' po ehtike* [Dictionary of Ethics]. Edited by I. S. Cohn. 5th ed. Moscow: Politizdat, 1983. Pp. 224, 49. (In Russian)

10. Thorndyke E. *Principy obucheniya, osnovannye na psikhologii: Per s angl.* [Principles of learning based on psychology: Translated from English]. The main directions of psychology in classical works. Behaviorism. Moscow: AST – LTD, 1988. 179 p. (In Russian)

11. Faleev A. N. *Moral'no-cennostnye faktory stanovleniya i razvitiya nravstvennogo samosoznaniya v usloviyakh sovremennoj civilizacii: Avtoref. diss. ... kand. filos. nauk* [Moral and value factors of formation and development of moral self-awareness in the conditions of modern civilization:

Abstract. diss. ... candidate of Philos]. Moscow, 1992. 17 p. (In Russian)

12. Khvostov A. A., Gadzhimuradova Z. M. *Moral'noe samosoznanie studencheskoj molodezhi dvukh kul'tur: dagestanskaya i russkaya tradiciya* [Moral self-awareness of students of two cultures: Dagestan and Russian tradition. Monograph]. Moscow: Prometheus, 2005. 292 p. (In Russian)

13. Shimanovsky D. S. *Moral'noe samosoznanie. Ehtiko-filosofskij aspekt* [Moral self-awareness. The ethical and philosophical aspect]. Kiev: Vishcha shkola, 1986. Pp. 22-27. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Курбанова Жанна Темирхановна, кандидат психологических наук, кафедра психологии развития личности, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: gjt@mail.ru

Принята в печать 29.07.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Zhanna T. Kurbanova, Ph. D. (Psychology), the chair of Psychology of Personality Development, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: gjt@mail.ru

Received 29.07.2024.

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»
Т. 18. № 3. 2024

Научный редактор: *Д. К. Сфиева*
Редактор: *О. В. Курбанова*
Редактор английских текстов: *Г. Н. Мирзоева*
Компьютерная верстка: *Д. С. Овчинникова*

Оригинал-макет подготовлен на базе
редакционно-издательского отдела ДГПУ

Адрес редакции, издателя: 367000 РД, г. Махачкала, ул. Магомеда Ярагского, 57.
Редакционно-издательский отдел ДГПУ
Тел.: (8722) 675187; www.dgpiu.ru; e-mail: dgpurio@yandex.ru

Формат 60x84¹/₈. Печать офсетная. Бумага офсетная № 1.
Усл. печ. л. 14,4. Уч.-изд. л. 11,4. Тираж 500 экз. Заказ № 1743. Цена 416 руб.

Адрес типографии: 367003 РД, г. Махачкала, ул. Сулеймана Стальского, 50; тел. +7-988-2000164,
типография АЛЕФ (ИП Овчинников М. А.)



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 ДТХУ
Серия "Технологическо-педагогические
Научные"

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

C.K. Holland

Karen Holland
Scopus CSAB Subject Chair



Kirillova

Olga V. Kirillova
Russian CSAB Chair, president ASEP