

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

ИЗВЕСТИЯ

ДАГЕСТАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
СЕРИЯ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

СЕРИЯ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

Известия ДГПУ



DAGESTAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

JOURNAL

Psychological and Pedagogical Sciences

T. 19. № 2. 2025
Vol. 19. No. 2. 2025

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).

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 Михайлович, д-р пед. наук, проф., зав. каф. специальной и клинической психологии, ДГПУ им. Р. Гамзатова, чл.-корр. РАО – главный редактор;
Агаев 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, чл.-корр. 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 Михайлович, д-р пед. наук, проф., зав. каф. специальной и клинической 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;

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.

Акбиева Зарема Солтанмурадовна, д-р психол. наук, проф., зав. каф. психологии развития и профессиональной деятельности, ДГУ;
Бажукова Оксана Александровна, канд. психол. наук, доцент каф. специальной и клинической психологии, ДГПУ им. Р. Гамзатова;
Гасанова Диана Имиралиевна, канд. пед. наук, доцент каф. педагогических технологий и методик, ДГПУ им. Р. Гамзатова;
Далгатов Магомед Магомедминович, д-р психол. наук, проф., зав. каф. психологии 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;
Хайбулаев Магомед Хайбулаевич, канд. пед. наук, проф., директор Института непрерывного образования.

Номер журнала поступил в печать 02.06.2025
Дата выхода в свет 16.06.2025

© Авторы статей, 2025
© Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, 2025

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: dgpiurio@yandex.ru

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

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

Dagestan State Pedagogical University
JOURNAL
Psychological and Pedagogical Sciences

Vol. 19. No. 2. 2025

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).

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

Editorial Board of the Journal

Mallaev Dzhafer 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 Dzhafer 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;

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.

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;
Dalgatov Magomed Magomedaminovich, Doctor of Psychology, professor, head of the chair Psychology, 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 Shakhrudinovna, 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;
Khaibulaev Magomed Khaibulaevich, Ph. D. (Pedagogy), professor, Director of the Institute of Continuous Education.

Journal accepted for publication 02.06.2025
Printed 16.06.2025

© Authors of the papers, 2025
© Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, 2025

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

Абдулатипова Э. А., Яковлев И. В., Туланов Д. Б. ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМ ПОИСКА ТЕКСТА, СГЕНЕРИРОВАННОГО ИИ ПРИ ПРОВЕРКЕ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА	5
Агаханов С. А., Баламирзов А. Г., Рагимханова Г. С. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ПРИБЛИЖЕННОЕ РЕШЕНИЕ УРАВНЕНИЙ» ДИСЦИПЛИНЫ «ЧИСЛЕННЫЕ МЕТОДЫ»	12
Алиева С. А., Закарьяева С. З., Сулейманова Р. В. ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ РОССИИ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ – РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ	19
Астарханова Н. Р. РОЛЬ СЕМЬИ В ДАГЕСТАНСКОМ ОБЩЕСТВЕ	25
Бабаев В. А. ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО НА УРОКАХ ЛЕЗГИНСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ	30
Багдужева К. Г., Шихамирова Б. А. МУЗЫКАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ В КОМПЛЕКСНОЙ НЕЙРОРЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС) ...	36
Иманалиева Г. А., Рашидова А. Д. НЕОБХОДИМОСТЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В ЧАСТИ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	43
Исламова С. Х. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЕМЫХ В КОЛЛЕДЖЕ	48
Курамагомедова З. М., Курбанова О. В. ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ЗАНЯТИЯ КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	54
Магомедов Ш. А., Билалов М. К. ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	59
Магомедова Т. И., Мишаева М. В. СОЦИОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ БИЛИНГВАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ ГЕТЕРОГЕННОГО ЭТНОЯЗЫКОВОГО ПРОСТРАНСТВА ДАГЕСТАНА	63
Мирзабекова Р. А. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	72
Рыбакова Е. В., Олимов Ш. Ш., Гаязова Г. А., Рыбаков Д. Г. ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ	76
Степанюк Е. И. РОЛЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	95
Чупанов А. Х., Беляева Р. Э. МЕТАФОРИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ КОМПЕТЕНТНОСТИ, ФОРМИРУЕМЫЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	102
Шихамирова Б. А., Багдужева К. Г. КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ	110

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ	118
---------------------------	-----

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCE

<i>Abdulatipova E. A., Yakovlev I. V., Tulanov D. B.</i> PROSPECTS FOR USING AI-GENERATED TEXT DETECTION SYSTEMS WHEN EVALUATING STUDENT QUALIFICATION PAPERS IN A TEACHER TRAINING COLLEGE	5
<i>Agahanov S. A., Balamirzoev A. G., Ragimkhanova G. S.</i> METHODOLOGICAL ASPECTS OF STUDYING THE TOPIC "APPROXIMATE SOLUTION OF EQUATIONS" OF THE DISCIPLINE "NUMERICAL METHODS"	12
<i>Alieva S. A., Zakaryaeva S. Z., Suleymanova R. V.</i> HISTORICAL AND CULTURAL HERITAGE OF RUSSIA AS A MEANS OF PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS – REGIONAL ASPECT	19
<i>Astarkhanova N. R.</i> THE ROLE OF FAMILY IN DAGESTANI SOCIETY	25
<i>Babaev V. A.</i> TECHNIQUES FOR LEARNING THE NOUN IN THE LESSONS OF THE LEZGHIN LANGUAGE IN HIGH SCHOOL	30
<i>Bagdueva K. G., Shikhamirova B. A.</i> MUSIC THERAPY IN COMPLEX NEUROREHABILITATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS (ASD)	36
<i>Imanaliyeva G. A., Rashidova A. D.</i> THE NEED TO IMPROVE THE SKILLS OF TEACHERS IN TERMS OF DEVELOPING DIGITAL COMPETENCE	43
<i>Islamova S. Kh.</i> THEORY AND PRACTICE OF FORMING THE INFORMATION CULTURE OF STUDENTS IN COLLEGE	48
<i>Kuramagomedova Z. M., Kurbanova O. V.</i> INTEGRATED CLASSES AS A FACTOR IN OPTIMIZING THE EDUCATIONAL PROCESS	54
<i>Magomedov Sh. A., Bilalov M. K.</i> ENSURING INFORMATION SECURITY IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATION SYSTEM	59
<i>Magomedova T. I., Mishaeva M. V.</i> PSYCHOLOGICAL AND SOCIOLINGUISTIC MECHANISMS OF BILINGUAL COMPETENCIES FORMATION AND DEVELOPMENT IN THE HETEROGENEOUS ETHNO-LINGUISTIC EDUCATIONAL CONTEXT OF DAGESTAN	63
<i>Mirzabekova R. A.</i> FORMATION OF COGNITIVE INTEREST AMONG YOUNGER STUDENTS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS	72
<i>Rybakova E. V., Olimov Sh. Sh., Gayazova G. A., Rybakov D. G.</i> PHILOSOPHICAL ASPECTS OF INTERNATIONAL COOPERATION OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL SYSTEMS	76
<i>Stepanyuk E. I.</i> THE ROLE OF VALUE ORIENTATIONS IN THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF FUTURE TEACHERS TO STUDY AT THE UNIVERSITY: EMPIRICAL RESEARCH RESULTS	95
<i>Chupanov A. Kh., Belyaeva R. E.</i> METAPHORICAL COMPETENCE AS AN ELEMENT OF COMPETENCY FORMED IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE	102
<i>Shikhamirova B. A., Bagdueva K. G.</i> COMPREHENSIVE SUPPORT FOR FAMILIES RAISING A CHILD WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES	110

RULES FOR THE AUTHORS	118
------------------------------------	-----

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Paper
УДК 378.146
DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-5-11

Перспективы использования систем поиска текста, сгенерированного ИИ при проверке квалификационных работ студентов педагогического колледжа

©2025 Абдулатипова Э. А.¹, Яковлев И. В.,¹ Туланов Д. Б.²

¹ Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова
Махачкала, Россия; e-mail: elmirushka70@mail.ru, yak-ivan@yandex.ru

² Академия государственного управления
при Президенте Республики Узбекистан,
Ташкент, Узбекистан; e-mail: dostontulanov@gmail.com

РЕЗЮМЕ. Цель данной статьи заключается в описании специфики, написанных с использованием ИИ, курсовых и выпускных квалификационных работ. В статье рассматривается проблема использования искусственного интеллекта в написании квалификационных и курсовых работ студентов педагогических направлений подготовки учреждений системы среднего специального образования (СПО). **Методы.** Главным методом является метод количественного анализа выпускных квалификационных работ, с учетом использования систем ИИ для написания самостоятельной работы. Вместе с этим, для теоретического анализа использованы методы анализа публикаций отечественных авторов, посвященных проблемам использования ИИ в образовательном процессе. **Результаты.** В статье представлены основные выводы о наиболее типичных проблемах выпускных квалификационных работ, выполненных с использованием искусственного интеллекта (ChatGPT). **Выводы.** Несмотря на то, что системы поиска заимствований развиваются достаточно динамично, авторы могут отметить, что они фактически не справляются с выявлением текста, который сгенерирован ИИ. Однако ряд ресурсов справляется с поиском заимствований, сгенерированных ИИ. Тем не менее, проблема остается активной, а потому перспективы решения данной проблемы лежат в интенсификации совместной работы обучающихся и научных руководителей.

Ключевые слова: системы поиска заимствований, ИИ, ChatGPT, выпускные квалификационные работы, проблемы ИИ, самостоятельные работы студентов.

Формат цитирования: Абдулатипова Э. А., Яковлев И. В., Туланов Д. Б. Перспективы использования систем поиска текста, сгенерированного ИИ при проверке квалификационных работ студентов педагогического колледжа // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 19. № 2. С. 5-11. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-5-11

Prospects for Using AI-Generated Text Detection Systems when Evaluating Student Qualification Papers in the Teachers' Training College

©2025 Elmira A. Abdulatipova¹, Ivan V. Yakovlev², Doston B. Tulanov²

¹ Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: elmirushka70@mail.ru, yak-ivan@yandex.ru

³ Academy of Public Administration under the President of the Republic of Uzbekistan;
Tashkent, Uzbekistan; e-mail: dostontulanov@gmail.com

ABSTRACT. Aim. The aim of the paper is to describe the specifics of course and final qualification papers written using AI. The paper addresses the problem of using artificial intelligence in the writing of qualification and course papers by students in pedagogical training programs at vocational education institutions. **Methods.** The main method used is the quantitative analysis of final qualification papers, taking into account the use of AI systems for writing independent work. In addition, methods of analyzing publications by domestic authors dedicated to the problems of using AI in the educational process are used for theoretical analysis. **Results.** The paper presents the main conclusions about the most typical problems of final qualification papers completed with the use of artificial intelligence (ChatGPT). **Conclusions.** As we can conclude, despite the dynamic development of plagiarism detection systems, they are, in fact, ineffective in identifying text generated by AI. However, some resources manage to detect AI-generated plagiarism. Nevertheless, the problem remains significant, and therefore, the prospects for solving this issue lie in intensifying the collaborative work of students and academic advisors.

Keywords: plagiarism detection systems, AI, ChatGPT, final qualification papers, AI problems, students' independent work.

For citation: Abdulatipova E. A., Yakovlev I. V., Tulanov D. B. Prospects for Using AI-Generated Text Detection Systems when Evaluating Student Qualification Papers in a Teacher Training College. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2025. Vol. 19. No. 2. Pp. 5-11. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-5-11 (in Russian)

Введение

Современные системы искусственного интеллекта, стремительно развиваясь, занимают передовые позиции в науке и технике. ИИ обладает огромным потенциалом не только в автоматизации повседневных и рабочих задач, но и в решении задач, связанных с образовательными процессами. Несмотря на то обстоятельство, что системы ИИ все чаще используются для совершения новых открытий и становятся важным инструментом в науке и образовании, далеко не всегда системы ИИ могут рассматриваться однозначно положительно в контексте работы системы образования. Широкую общественную дискуссию вызвала история использования одним из студентов системы ИИ в качестве инструмента написания выпускных квалификационных работ [11]. Этот прецедент вызвал бурную общественную реакцию и поставил перед профессиональными учебными заведениями задачу разработки подходов к применению ИИ в образовательной деятельности [7]. До сих пор активно обсуждается правомерность использования ИИ в качестве средства решения образовательных задач.

Рассматривая проблему в сравнительном разрезе, можно обратить внимание на то, что универсального решения проблемы не выработано.

Так, например, в США, несмотря на то обстоятельство, что каждое из учебных заведений разрабатывает собственные правила использования ИИ, распространена практика использования ИИ при решении относительно простых задач, в то время как в решении сложных, комплексных задач, использование ИИ запрещено. В Италии, как и в целом ряде иных стран ЕС, использование ИИ преимущественно строго запрещено. В странах Азии все больше заметна аналогичная дифференциация относительно использования ИИ в образовании и науке. Однако все больше стран переходят к как можно более рациональному подходу использования систем ИИ.

США, страны Азии и Европы только начинают адаптироваться к использованию ИИ и разрабатывать решения для образовательного процесса, хотя проблема генеративного текста является и более актуальной для академических структур [6]. В России, несмотря на актуальность темы, государственные органы, ответственные за образование, пока не выработали единой и систематизированной позиции относительно ИИ, и возможности его использования студентами в процессе обучения. Даже несмотря на то обстоятельство, что научно-педагогическое сообщество уже достаточно давно обсуждает

проблему использования ИИ в образовании, в том числе в контексте его использования для решения учебных задач, многие проблемы оказываются не решенными. Так, например, не выработано даже потенциального решения проблемы, связанной с заимствованиями при использовании текстов, сгенерированных системами ИИ [3; 5; 9].

Степень научной разработанности

Тематика использования информационных ресурсов в образовательном процессе является достаточно важной уже на протяжении достаточно длительного периода. Например, использование специальных информационных ресурсов активно освещалось в период распространения персональных компьютеров и развития сетевых ресурсов, которые приписались на середину –конец 10-х годов нашего столетия. Информационные технологии и ресурсы в том числе активно использовались при написании самостоятельных работ [8]. Развитие программных комплексов в естественных науках, инженерных и точных науках постепенно привело к развитию практики использования информационных ресурсов в науках социального и гуманитарного направления, и в том числе в педагогике.

Однако использование систем искусственного интеллекта последние несколько лет существенно меняет технологию образовательного процесса с учетом специфики его использования. Традиционно, это отмечают исследователи из сферы педагогики, указывая на потенциальные вызовы и угрозы, которые несут в себе системы генерации текста [2]. Представляя собой достаточно перспективный инструмент, система искусственного интеллекта создает дополнительные риски, которые связаны с развитием профессиональных, общепрофессиональных и универсальных компетенций. Хотя признается значение систем искусственного интеллекта, как средства развития когнитивных способностей обучающихся [1; 4].

При этом несмотря на то, что системы искусственного интеллекта прекрасно могут реализовывать задачи, связанные с расчётами и математическими операциями, позволяют развивать навыки поиска и обработки информации, они несут в себе риски, связанные с заменой творческих способностей по развитию аналитических

навыков [1]. Особенно явственно проблема проявляется в том, что студенты де-факто оказываются не способными к решению сложнейших профессиональных задач. А потому исследование перспектив поиска заимствований, выполненных с использованием ИИ в самостоятельных работах, представляет значительный интерес для академического педагогического сообщества.

Результаты исследования

Исследование в рамках обозначенного направления, мы считаем, необходимо начать с того, что в текущих условиях исключительно вузы, ссузы и школы, где используют системы поиска заимствований, самостоятельно принимают решение о том, считать ли использование ИИ заимствованием. Более того, системы поиска заимствований индексируют текст, написанный с использованием систем ИИ в качестве текста «перефразированного» с использованием систем ИИ. Между тем, отсутствие правового регулирования рассматриваемого вопроса не освобождает учебные заведения от необходимости следования содержанию ФГОС и содержанию нормативных правовых актов в сфере образования. И стоит отметить, что и учреждения системы СПО и учреждения системы высшего профессионального образования (ВПО) не освобождены от задачи, связанной с выпуском компетентных выпускников, что в том числе подразумевает развитие компетенций, связанных с системным и критическим мышлением, выражаемом в том числе в систематизированной устной и письменной речи. При этом, образовательные учреждения обязаны контролировать процесс получения компетенций, в том числе с учетом использования различных форм контроля (выражаемого, в том числе в работах письменного характера).

Тем не менее, далеко не всегда средние специальные учебные заведения обладают необходимыми для работы с заимствованными с использованием систем ИИ инструментами. Следовательно, работа по минимизации рисков, связанных с использованием ИИ, практически не осуществляется. Это создает трудности при анализе содержания курсовых и выпускных квалификационных работ, поскольку именно при написании данных типов самостоятельных работ используются прак-

тики заимствования текста. Это создает определенную трудность в определении самостоятельности написания ВКР обучающимися.

С учетом заявленной проблематики и актуальности для педагогических процессов, особое внимание следует уделить текстам, сгенерированным ИИ, которые имитируют содержание выпускных работ студентов педагогических колледжей. Дело в том, что выпускники системы СПО составляют значительную часть педагогических работников системы образования [12]. Более того, можно обратить внимание, что выпускники педагогических направлений подготовки средних специальных учебных заведений являются значимой частью контингента студентов высших педагогических учебных заведений. Однако для завершения обучения студентов учреждений системы СПО, им необходимо выполнить выпускные квалификационные работы, которые как раз нередко выполняются с использованием текста заимствованиями.

Для исследования этой проблемы были составлены планы 20 курсовых работ, которые включали определение наименований каждой из глав и каждого из разделов. Были также сформулированы смысловые блоки, которые составляли основу повествовательной части работы, которые составляли основу промтов (запросов к ИИ). Каждый из промтов, подразумевал ответ на конкретный вопрос, который был органично встроен в структуру повествования в тексте. Учитывая, что каждый из ответов системы ИИ составлял от 3000 до 4096 символов, план работы включал от 18 до 23 запросов. Соответственно, объем выпускной квалификационной работы составлял от 60 000 до 70 000 символов, что позволило унифицировать работу с выпускными квалификационными работами, написанными с использованием ИИ.

Результаты исследования показали, что использование системы ИИ не позволило создать текст, удовлетворяющий требованиям даже на минимальном уровне, несмотря на множество запросов. ИИ не только неверно интерпретировал правовые категории, но и не смог правильно структурировать текст, чтобы его содержание было приемлемым с точки зрения качества. Характерной чертой работ, созданных с помощью сгенерированного

ИИ текста, стало повторение логических и смысловых блоков в ответах на различные запросы, а также неточности в использовании отраслевых терминов. При этом, можно отметить, что с учетом особенностей генерирования текста искусственным интеллектом проявилась и другая особенность – повторение текста с повторениями (прежде всего смысловыми). Данная проблема знакома специалистам в сфере ИИ, однако, описана достаточно плохо.

Первичная проверка сгенерированных текстовых материалов на системах поиска заимствований, с учетом заранее подготовленного библиографического списка, а также оригинальных введений, показывала, что сгенерированные работы относительно удачно обходят ограничения, связанные с требованиями к оригинальности данного типа работ. Так, средний процент оригинальности при проверке через Антиплагиат. ВУЗ составил 82 %, что достаточно для квалификационных работ, и более того, достаточно даже для выпускных квалификационных работ бакалавров и магистрантов. Фактически, среди тех блоков, которые помечались как заимствования, сгенерированные с использованием систем ИИ, были выделены только блоки выводов по разделам и заключения, которые были переписаны с использованием системы ИИ. Другие заимствованные блоки, фактически, не были отмечены как сгенерированные с использованием систем ИИ.

Следующим шагом было изучение специфики обнаружения заимствований с использованием сгенерированного текста. Проверка с учетом использования основной системы генерации текста студентами ChatGPT показала, что только в 30 % текстовых материалов текст был написан с использованием ИИ (с учетом выборочной проверки отдельно взятых блоков текста). Это достаточно показательный результат, с учетом того обстоятельства, что тексты, написанные в рамках одного блока, индексировались менее успешно, чем смешанные тексты. Это можно объяснить эффектом «рыбки Доррис», который заключается в том, что ИИ повторяет смысловую нагрузку предшествующих текстов, но формулировки отличаются.

Использование ресурса try.checkgpt.app позволило выявить заимствования в 77 % случаев, даже с учетом незначительных

корректировок в содержание текстового материала. Тем не менее, это был самый значительный результат, с учетом того обстоятельства, что такие ресурсы как The AI-Classifer от OpenAI, DetectGPT, GPTZero, Watermarking и ряд иных ресурсов не смогли показать результаты, близкие к результатам последнего упомянутого ресурса. Во многом, эта проблема заключается и в том, что текущие версии систем поиска сгенерированного текста ориентированы на прошлые версии ИИ, что рождает противоречия в понимании происхождения текстовых материалов, и как следствие, ведет к неточным результатам.

Более того, системы часто оценивают вероятность того, что оригинальные авторские тексты были написаны ИИ, на довольно высоком уровне (от 54 % до 78 %). Это, по нашему мнению, связано со сложностью адаптации языковых моделей к научно-академическому стилю текстов и неизбежным дублированием содержательной части текстовых материалов. Следовательно, требуется более активно работать над созданием соответствующих систем.

Заключение

Как мы можем заключить, в текущих условиях ссузы в целом и педагогические колледжи не могут себе позволить разработку языковых моделей, которые будут способны на выявление сгенерированных с использованием ИИ текстовых самостоятельных работ, и не только крупных, как курсовые и выпускные квалификационные работы, но и относительно небольших самостоятельных работ. Тем не менее, даже наличие соответствующих технических ресурсов, материальных средств и кадровых ресурсов, использование подобных средств обнаружения заимствований, выполненных с использованием ИИ, не несет в себе значительного потенциала. Мы можем это связать с тем обстоятельством, что языковые модели, используемые студентами в текущих условиях достаточно быстро изменяются, прогрессируют, и меняется стилистика изложения материала, меняется и содержательная часть текстовых материалов. Создание и поддержание работы средств поиска заим-

ствований, выполненных с использованием ИИ, потребует значительных усилий, с учетом динамики трансформации самих систем ИИ.

При этом, можно отметить, что коммерческий потенциал создания подобных инструментов достаточно ограничен, поскольку требует активной работы с относительно большим количеством образовательных организаций. И адаптация математических алгоритмов лексического анализа потребует значительных ресурсов. Вместе с этим, даже динамичное развитие подобных инструментов, не всегда сможет гарантировать необходимый уровень контроля образовательных процессов. При этом, как мы показали с учетом полученных результатов, даже самая продвинутая система поиска заимствований, используемая в отечественных условиях – Антиплагиат.ВУЗ.

Очевидно, что в текущей ситуации отсутствуют технические методы, позволяющие однозначно определить, использовали ли студенты средних специальных учебных заведений ИИ при написании самостоятельных работ. Тем не менее, мы полагаем, что изменение подхода к написанию выпускных работ, внедрение творческих задач в процессе написания курсовых и выпускных работ, совместное планирование и выполнение проектов студентами и научными руководителями, а также активное участие научных руководителей в процессе написания курсовых и дипломных работ через ресурсы совместного электронного доступа могут помочь противодействовать использованию ИИ при создании текстов. В таком случае, научный руководитель становится более значимым субъектом организации образовательного процесса, поскольку требуется более активная совместная работа научного руководителя и студента. В текущих условиях именно на педагога, преподавателя колледжа оказываются возложенными обязанности, связанные с изучением проблемных аспектов самостоятельных работ и, как следствие, возложены и обязанности по определению проблемы, связанные с использованием ИИ.

Литература

1. Гаркуша Н. С., Городова Ю. С. Педагогические возможности ChatGPT для развития когнитивной активности студентов // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11. № 1. С. 6-23.
2. Ивахненко Е. Н., Никольский В. С. CHATGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. 2023. Вып. 32. № 4. С. 9-22.
3. Ивлева Н. Г., Манухов В. Ф. Использование современных информационных технологий в дипломных работах // Интеграция образования. 2008. №3(52). С. 103-107.
4. Корчагин С. А. Анализ тенденций применения технологий искусственного интеллекта в образовательной сфере // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2021. Т. 21. Вып. 1. С. 37-42.
5. Мухамадиева К. Б. Анализ исследований по применению искусственного интеллекта в высшем образовании // Образование и проблемы развития общества. 2020. № 2 (11). С. 119-124.
6. Павлюк Е. С. Анализ зарубежного опыта влияния искусственного интеллекта на образовательный процесс в высшем учебном заведении // Современное педагогическое образование. 2020. № 1. С. 65-72.
7. Пашков М. В., Пашкова В. М. Проблемы и риски цифровизации высшего образования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 3. С. 40-57.
8. Ракитов А. И. Высшее образование и искусственный интеллект: эйфория и алармизм // Высшее образование в России. 2018. Том 27. № 6. С. 41-49.
9. Струнин Д. А. Искусственный интеллект в сфере образования // Молодой ученый. 2023. № 6 (453). С. 15-16.
10. Юрченков В., Курганов Д., Ширшова Л. (ред.), Толкачева Е. (ред). AI в обучении: на что способны технологии уже сейчас? // EduTech. 2022. № 4(49). С. 1-60.
11. Студент РГГУ защитил диплом, написанный ChatGPT. Habr.com. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://habr.com/ru/news/t/714216/> (дата обращения 14.08.2024)
12. Образование. Раздел «Дополнительное образование детей по Российской Федерации и субъектам Российской Федерации» (итоги статнаблюдения по форме №1-АОД в 2023 г.). Росстат. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://rosstat.gov.ru/statistics/education> (дата обращения 14.08.2024)

References

1. Garkusha N. S., Gorodova Yu. S. *Pedagogicheskie vozmozhnosti ChatGPT dlya razvitiya kognitivnoy aktivnosti studentov* [Pedagogical possibilities of ChatGPT for the development of cognitive activity of students]. Vocational education and the labor market. 2023. Vol. 11. No. 1. Pp. 6-23. (In Russian)
2. Ivahnenko E. N., Nikol'skij V. S. *CHATGPT v vysshem obrazovanii i nauke: ugroza ili cennyj resurs?* [CHATGPT in Higher education and science: a threat or a valuable resource?]. Higher education in Russia. 2023. Issue 32. No. 4. Pp. 9-22. (In Russian)
3. Ivleeva N. G., Manuhov V. F. *Ispol'zovanie sovremennykh informacionnykh tekhnologij v diplomnykh rabotah* [The use of modern information technologies in theses]. Integration of education. 2008. No. 3(52). Pp. 103-107. (In Russian)
4. Korchagin S. A. *Analiz tendencij primeneniya tekhnologij iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'noj sfere* [Analysis of trends in the use of artificial intelligence technologies in the educational field]. Proceedings of Saratov University. A new series. Series: Sociology. Political science. 2021. Vol. 21. Issue 1. Pp. 37-42. (In Russian)
5. Muhamadieva K. B. *Analiz issledovanij po primeneniyu iskusstvennogo intellekta v vysshem obrazovanii* [Analysis of research on the use of artificial intelligence in higher education]. Education and problems of society development. 2020. No. 2 (11). Pp. 119-124. (In Russian)
6. Pavlyuk E. S. *Analiz zarubezhnogo opyta vliyaniya iskusstvennogo intellekta na obrazovatel'nyj process v vysshem uchebnom zavedenii* [Analysis of foreign experience of the influence of artificial intelligence on the educational process in higher education institutions]. Modern pedagogical education. 2020. No. 1. Pp. 65-72. (In Russian)
7. Pashkov M. V., Pashkova V. M. *Problemy i riski cifrovizacii vysshego obrazovaniya* [Problems and risks of digitalization of higher education]. Higher education in Russia. 2022. Vol. 31. No. 3. Pp. 40-57. (In Russian)
8. Rakitov A. I. *Vysshee obrazovanie i iskusstvennyj intellekt: ejforiya i alarmizm* [Higher education and artificial intelligence: euphoria and alarmism]. Higher education in Russia. 2018. Volume 27. No. 6. Pp. 41-49. (In Russian)

9. Strunin D. A. *Iskusstvennyj intellekt v sfere obrazovaniya* [Artificial intelligence in the field of education]. Young scientist. 2023. No. 6 (453). Pp. 15-16. (In Russian)

10. Yurchenkov V., Kurganov D., Shyrshova L. (ed.), Tolkacheva E. (ed). *AI v obuchenii: na chto sposobny tekhnologii uzhe sejchas?* [AI in education: what are technologies capable of now?]. EduTech. 2022. No. 4(49). Pp. 1-60. (In Russian)

11. *Student RGGU zashchitil diplom, napisannyj ChatGPT*. Habr.com. [The RGGU student defended his diploma written by ChatGPT. Habr.com.] [Electronic resource]. Mode of access:

<https://habr.com/ru/news/t/714216/> (accessed 14.08.2024)

12. *Obrazovanie. Razdel «Dopolnitel'noe obrazovanie detej po Rossijskoj Federacii i sub'ektam Rossijskoj Federacii» (itogi statnablyudeniya po forme № 1-DOD v 2023 g.)*. Rosstat. [Education. Section "Additional education for children in the Russian Federation and the subjects of the Russian Federation" (results of statistical observation in form No. 1-DOD in 2023). Rosstat.] [Electronic resource]. Mode of access:

<https://rosstat.gov.ru/statistics/education> (accessed 14.08.2024)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Абдулатипова Эльмира Абдулатиповна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедры педагогики и технологии начального образования, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: elmirushka70@mail.ru

Яковлев Иван Викторович, магистрант, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: yak-ivan@yandex.ru

Туланов Достон Баходир угли, старший преподаватель, кафедра политических основ государственного управления, Академия государственного управления при Президенте Республики Узбекистан, Ташкент, Узбекистан; e-mail: dostontulanov@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Elmira A. Abdulatipova, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Pedagogy and Technology of Primary Education, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: elmirushka70@mail.ru

Ivan V. Yakovlev, Master's student, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: yak-ivan@yandex.ru

Doston B. Tulanov, senior lecturer, the chair of Political bases of Public Administration, Academy of Public Administration under the President of the Republic of Uzbekistan; Tashkent, Uzbekistan; e-mail: dostontulanov@gmail.com

Принята в печать 10.04.2025 г.

Received 10.04.2025.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Paper
УДК 37.520.88
DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-12-18

Методические аспекты изучения темы «Приближенное решение уравнений» дисциплины «Численные методы»

©2025 Агаханов С. А.¹, Баламирзоев А. Г.^{1, 2}, Рагимханова Г. С.¹

¹ Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: selimkhan.agakhanov@mail.ru, gulnara_6789@mail.ru

² Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет,
Махачкалинский филиал,
Махачкала, Россия; e-mail: Abdul2000@yandex.ru

РЕЗЮМЕ. Целью статьи является разработка методических аспектов изучения дисциплины «Численные методы» будущими бакалаврами по профилям «Математика» и «Информатика», умение выбора соответствующего численного метода решения задачи и составление программ на языке программирования. **Методы.** Составление программ на языке Pascal для решения уравнений методом касательных и хорд. Каждый из описываемых методов включает в себя пример решения определенной задачи с применением программы, написанной на языке PascalABC. Для каждого метода также представляется блок-схема, иллюстрирующая его алгоритм. **Результаты.** Для оценки скорости сходимости были разработаны программы на языке PascalABC, которые решают уравнения с помощью методов касательных и хорд. В качестве инициативы предлагается авторский метод внедрения темы «Приближенное решение уравнений», основанный на методах касательных и хорд в курсе «Численные методы». **Выводы.** В работе использованы пакеты прикладных программ для построения графиков функций, продемонстрирован блок-схема для графического изображения алгоритма приближенного решения нелинейных уравнений методом касательных и хорд. Разработаны соответствующие программы для приближенного решения нелинейных уравнений, которые находят приближенные корни уравнения и дают возможность для сравнения скорости сходимости при различных вариациях метода касательных и хорд.

Ключевые слова: уравнения, программа, скорость сходимости, численные методы.

Формат цитирования: Агаханов С. А., Баламирзоев А. Г., Рагимханова Г. С. Методические аспекты изучения темы «Приближенное решение уравнений» дисциплины «Численные методы» // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 19. № 2. С. 12-18. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-12-18

Methodological Aspects of Studying the Topic "Approximate Solution of Equations" of the Discipline "Numerical Methods"

©2025 Selimhan A. Agahanov¹, Abdul G. Balamirzoev^{1, 2},
Gyulnara S. Ragimkhanova¹

¹ Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: selimkhan.agakhanov@mail.ru,
gulnara_6789@mail.ru

² Moscow Automobile and Road State Technical University,
Makhachkala Branch,
Makhachkala, Russia; e-mail: Abdul2000@yandex.ru

ABSTRACT. The aim of the paper is to develop methodological aspects of studying the discipline "Numerical Methods" by future bachelors in the fields of "Mathematics" and "Computer Science", the ability to choose the appropriate numerical method for solving a problem and create a program in a programming language. **Methods.** Programming in Pascal for solving equations by the method of tangents and chords. Each of the described methods includes an example of solving a specific problem using a program written in the PascalABC language. A flowchart illustrating its algorithm is also provided for each method. **Results.** To establish the convergence rate, Pascal ABC programs have been developed for solving equations by the method of tangents and chords. The author's approach to the introduction of the section "Approximate solution of equations" using tangent and chord methods in the course "Numerical Methods" is proposed. **Conclusions.** The paper uses application software packages for plotting functions, demonstrates a flowchart for graphical representation of an algorithm for approximate solution of nonlinear equations by the method of tangents and chords. Appropriate programs have been developed for the approximate solution of nonlinear equations, which find approximate roots of the equation and make it possible to compare the rate of convergence with various variations of the tangent and chord method.

Keywords: equations, program, convergence rate, numerical methods.

For citation: Agahanov S. A., Balamirzoev A. G., Ragimkhanova G. S. Methodological Aspects of Studying the Topic "Approximate Solution of Equations" of the Discipline "Numerical Methods". Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2025. Vol. 19. No. 2. Pp. 12-18. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-12-18 (in Russian)

Введение

Множество задач, возникающих в различных областях человеческой деятельности, требует установления численных значений. Тем не менее, по ряду причин, далеко не все задачи можно разрешить с помощью аналитических методов. В современную эпоху, когда компьютеры стали неотъемлемой частью повседневной жизни, большинство из таких задач решается именно при их помощи. Следовательно, вполне логично, что в Государственные стандарты общего и высшего образования, охватывающие широкий спектр специальностей (не ограничиваясь только математикой и информатикой), вошли темы, методы численного анализа, применяемые для разрешения математических задач.

Изучение уравнений начинается с ранних классов в школьной программе по математике и представляет собой часть дисциплины, посвященную исследованию разнообразных видов уравнений и подходов к их решению.

В общем виде любое уравнение с одной переменной можно записать следующим образом:

$$f(x) = 0. \quad (1)$$

Школьная математика рассматривает точные методы для решения уравнений. Через графиков функций в основной

школе рассматривает приближенный метод нахождения корня уравнения (1).

В школьной математике рассматривают точные методы решения уравнений. Для нахождения приближенных решений уравнений применяют графический подход. Тем не менее, использование графического метода затрудняет точное определение приближенного корня с требуемой степенью точности.

Для определения приблизительного значения корня уравнения с установленной точности можно применять различные численные техники, такие как метод бисекции, метод Ньютона, метод секущих и итерационные методы. Существует множество подходов для вычисления приблизительного значения корня уравнения. На практике обычно выбирают метод, где скорость сходимости итерационной последовательности к корню была быстрая. Для некоторых методов можно использовать различные вариации.

Материалы и методы исследования

В данном исследовании мы рассматриваем специфическую методику для приближенного решения уравнений (1) через численные методы, опирающиеся на хордовые и касательные методы.

Данный комбинированный подход эффективно интегрирует элементы как методов хорд, так и касательных, что поз-

воляет находить решения нелинейных уравнений (1) с заданной точностью ε .

Поиск искомого корня выполняется одновременно с обоих концов отрезка, в пределах которого располагается корень уравнения.

Следует иметь в виду, что начальное значение в методе касательных определяется тем концом интервала, для которого выполняется условие $f(x_0) \cdot f''(x_0) > 0$.

Предположим, что $f(x_0) \cdot f''(x_0) > 0$. В данной ситуации метод касательных будет работать с левого края, в то время как метод хорд начнет свое действие с правого края. Итерационные формулы [1, 2]:

$$a_{k+1} = a_k - \frac{f(a_k)}{f'(a_k)}, \quad b_{k+1} = \frac{a_k \cdot f(b_k) - b_k \cdot f(a_k)}{f(b_k) - f(a_k)}. \quad (2)$$

Общую формулировку задачи можно представить следующим образом: существуют точные методы решения уравнений (1), которые подходят лишь для ограниченного класса уравнений, таких как квадратные, биквадратные, а также некоторые тригонометрические, показательные и логарифмические уравнения и т. д.

В ряде случаев математические модели конкретных задач формируют уравнения, для которых точные методы решения отсутствуют. Даже при использовании точных методов не всегда возможно получить точный ответ (например, при решении уравнения $x^2 = 2$).

В подобных ситуациях для решения уравнения (1) применяют методы, основанные на численном приближении. Процесс нахождения решения с помощью таких методов включает два этапа:

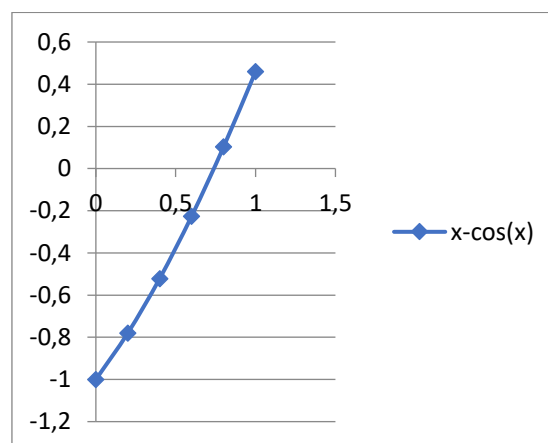
1) Определение всех корней уравнения, что означает необходимость установить интервал, в котором располагается ровно один корень;

2) Уточнение каждого из найденных корней, что подразумевает поиск значения корней уравнения с определенной точностью.

Эти численные техники позволяют достигать необходимой точности и эффективно работать с задачами, которые могут быть сложными для аналитического решения.

Отделить корни уравнения можно графическим способом и аналитическим способом.

Для того, чтобы визуально выделить корни уравнения, требуется создать график функции $y = f(x)$ и определить соответствующий интервал для каждой точки, в которой график пересекает ось X . Если график функции $f(x)$ вызывает затруднения, можно выразить её как разность двух простых функций: $f(x) = f_1(x) - f_2(x)$. После этого необходимо отобразить графики функций $f_1(x)$ и $f_2(x)$ в одной системе координат. Важно отметить, что если x является корнем уравнения, то $f(x) = 0$ соответствует равенству $f_1(x) = f_2(x)$. Таким образом, значения x , в точках пересечения этих графиков, будут представлять собой корни уравнения.



**Рис. 1. Графический способ
для нахождения корня уравнения
 $x - \cos x = 0$**

Для использования аналитического метода поиска корня уравнения можно обратиться к следующему принципу: если функция $f(x)$ удовлетворяет определенным требованиям, т. е. она непрерывна и задана на интервале $[a; b]$, причем произведение значений $f(a)$ и $f(b)$ оказывается отрицательным, а также на данном промежутке имеется производная, сохраняющая один и тот же знак, то в отрезке $[a; b]$ существует ровно один корень уравнения $f(x) = 0$.

**Таблица
Аналитический метод отделения
корня уравнения (1)**

x	0	0,2	0,4	0,6		0,8	1	
$x - \cos(x)$	-1	-0,780	-0,521	-0,225		0,103	0,460	

Уточнение корня уравнения подразумевает, что, если известен интервал, содержащий единственный корень, дальнейшая задача заключается в нахождении его приближенного значения с заданной степенью точности.

Процесс нахождения более точного корня обычно осуществляется через итерационные методы. При этом алгоритм, который используется для генерации последовательности приближений, должен быть простым, надежным и экономически эффективным. Последний аспект связан с тем, как быстро и эффективно данный алгоритм сходится к истинному значению корня.

Существуют различные методы, которые можно применять для уточнения корня, такие как метод половинного деления, метод итераций, метод секущих, метод Ньютона и комбинированные техники. Эти подходы позволяют находить корень уравнения с необходимой точностью, оптимизируя при этом вычислительные затраты.

Результаты и обсуждение

В данном исследовании предлагается авторский подход к внедрению раздела «Приближенное решение уравнений» с использованием методов касательных и хорд в курсе «Численные методы». Этот подход реализуется в рамках подготовки бакалавров педагогического образования по направлениям «Математика» и «Информатика» в сфере физико-математического и информационно-технологического образования в Дагестанском государственном педагогическом университете им. Р. Гамзатова.

В научной литературе приводятся методы, когда один конец графика является неподвижной точкой и все зависит от знаков производных первого и второго порядков. Мы предлагаем метод, когда оба конца графика подвижны (рис. 3 и 4).

Обычно в исследованиях изложена такая методика решения уравнений: при проведении хорды один конец графика неподвижен (рис. 3).

Мы в своей работе предлагаем следующий алгоритм приближенного решения уравнений (рис. 3):

1. Проверить знаки производных первого и второго порядков в промежутке, где отделен корень.

2. На том конце графика, где функция и вторая производная имеют одинаковые знаки провести касательную.

3. Определите координаты точки, где касательная пересекает график функции.

4. Проведите хордальную линию между пунктом, указанным в шаге 3, и другим концом графика.

5. Продолжайте повторять эти действия до тех пор, пока не достигнете требуемой точности.

Как видно из результатов выполнения программы, количество шагов, когда оба конца отрезка содержащий корень уравнения подвижны, меньше, чем когда один конец отрезка неподвижен.

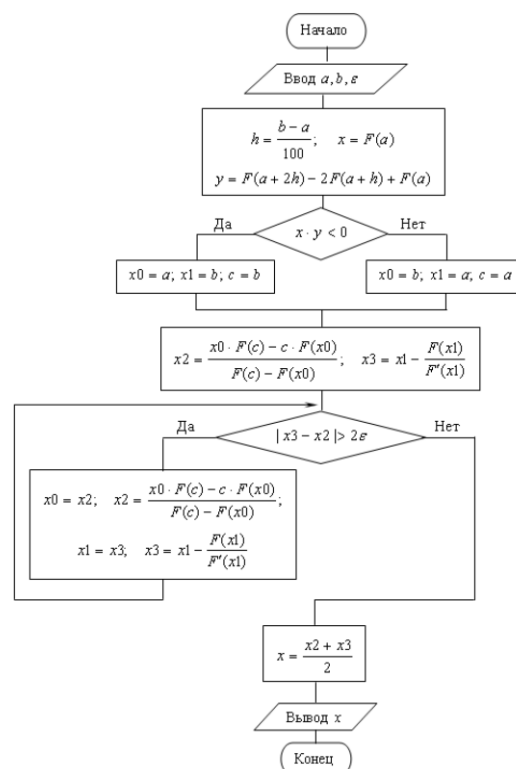


Рис. 2. Схематическое представление алгоритма уточнения корня уравнения (1) с использованием смеси методов хорд и касательных

Составим программы решения уравнений с одной переменной на языке PascalABC [1; 3; 6] соответствующие рис. 3 и рис. 4.

Скриншот программы 1

```

program MKX1; {Программа с одним подвижным концом}
label m1,m2;
var a, b, e, x,y:real;
k1_e:integer;
function f(t: real): real; begin f:= t- cos(t); end;
function q(t: real): real; begin q:= 1+ sin(t); end;
begin
  read(a, b, e);
  x:= a; y:= b; k1_e:=0;
  m1:x:= x- f(x)/(f(b)- f(x))*(b- x);
  y:= y- f(y)/q(y);
  k1_e:= k1_e+1;
  if abs(x-y)<2*e then begin writeln('Корень с точностью',
  e, '=', (x+y)/2);
  goto m2; end else goto m1;
  m2:writeln('количество шагов при e (' ,e,')=', k1_e);
end.
  
```

При a=0, b=1.57, e=0.001
 Корень с точностью 0.001=0.73818
 Количество шагов при e (0.001)=3
 При a=0, b=1.57, e=0.001
 Корень с точностью 0.000001=0.739085
 Количество шагов при e (0.000001)=7

Скриншот программы 2

```

program MKX2; {Программа с подвижными концами}
Var a, b, e, x,y:real;
k2_e:integer;
label m1,m2;
function f(t: real): real; begin f:= t- cos(t); end;
function q(t: real): real; begin q:= 1+ sin(t); end;
begin
  read(a, b, e);
  x:= a; y:= b; k2_e:=0;
  m1:y:= y- f(y)/q(y);
  x:= x- f(x)/(f(y)- f(x))*(y- x);
  k2_e:= k2_e+1;
  if abs(x-y)<2*e then begin writeln('Корень с точностью',e, '=', (x+y)/2);
  goto m2; end else goto m1;
  m2:writeln('количество шагов при e (' ,e,')=', k2_e);end;
end.
  
```

При a=0, b=1.57, e=0.001
 Корень с точностью 0.001=0.73931
 Количество шагов при e (0.001)=2
 При a=0, b=1.57, e=0.001
 Корень с точностью 0.000001=0.739085
 Количество шагов при e (0.000001)=3

Так как $f(0) * f(\pi/2) < 0$ и производная от функции $f(x) = x - \cos(x)$ на отрезке $[0; \pi/2]$ больше нуля, то единственный корень уравнения $x - \cos(x) = 0$ содержится на отрезке $[0; \pi/2]$.

Через $k1(e)$ и $k2(e)$ обозначим количество шагов при решении уравнения $x - \cos(x) = 0$ методом касательных и хорд по схемам рис. 3 и рис. 4 соответственно с точностью e .

В качестве примера рассматривается уравнение $x - \cos(x) = 0$. С помощью программ, написанных на языке PascalABC, было продемонстрировано, что количество шагов, необходимое для нахождения

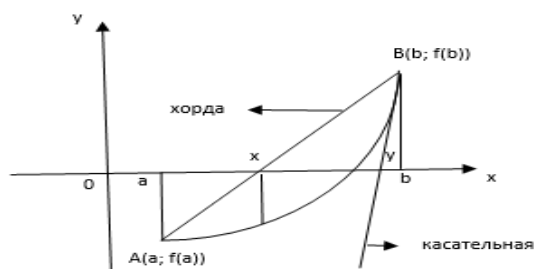


Рис. 3. Точка $B(b; f(b))$ неподвижна

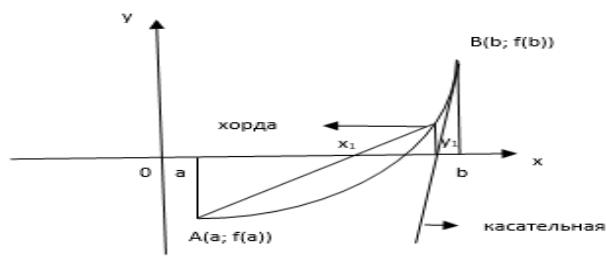


Рис. 4. Оба конца $A(a; f(a))$ и $B(b; f(b))$ подвижны

Литература

1. Епанешников А. М. Программирование в среде Turbo Pascal 7.0. М.: ДИАЛОГ-МИФИ, 2014. 367 с.
2. Пантелеев А. В. Численные методы. Практикум. М.: Инфра-М, 2018. 160 с. М.: КД Либроком, 2015. 248 с.
3. Поддубная Л. М. Мне нравится Паскаль. М.: Радио и связь, 2015. 160 с.

References

1. Epaneshnikov A. M. *Programmirovaniye v srede Turbo Pascal 7.0* [Programming in the Turbo Pascal 7.0 environment]. Moscow: DIALOG-MIFI, 2014. 367 p. (In Russian)
2. Panteleev A. V. *Chislennyye metody. Praktikum* [Numerical methods. Practicum]. Moscow: Infra-M, 2018. 160 p. Moscow: CD Librocom, 2015. 248 p. (In Russian)
3. Poddubnaya L. M. *Mne nravitsya Paskal'* [I like Pascal]. Moscow: Radio and Communications, 2015. 160 p. (In Russian)

решения этого уравнения с использованием комбинированного метода различными способами (рис. 3 и 4), может варьироваться. В частности, когда оба конца отрезка, содержащего корень уравнения, являются подвижными, то число шагов для достижения заданной точности оказывается меньшим по сравнению с ситуацией, когда один из концов остается фиксированным.

Заключение

Отсюда видно, что по методу, когда оба конца – переменные (рис. 4), скорость сходимости итерационной последовательности к корню быстрая, чем по методу, когда один конец – переменная (рис. 3).

4. Семакин И. Г. Программирование, численные методы и математическое моделирование (для бакалавров). М.: КноРус, 2018. 288 с.
5. Форсайт Р. Паскаль для всех. М.: Машиностроение, 2016. 288 с.
6. Численные методы / Под ред. Лапчика М. П. М.: Academia, 2017. 608 с.

4. Semakin I. G. *Programmirovaniye, chislennyye metody i matematicheskoye modelirovaniye (dlya bakalavrov)* [Programming, numerical methods and mathematical modeling (for bachelors)]. Moscow: KnoRus, 2018. 288 p. (In Russian)
5. Forsajt R. *Paskal' dlya vsekh* [Pascal for everyone]. Moscow: Mashinostroenie, 2016. 288 p. (In Russian)
6. *Chislennyye metody* [Numerical methods]. Edited by Lapchika M. P. Moscow: Academia, 2017. 608 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Агаханов Селимхан Агаханович, кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра информатики и информационно-коммуникационных технологий, институт физико-математического и информационно-технологического образования, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: selimkhan.agakhanov@mail.ru;

Баламирзоев Абдул Гаджибалаевич, доктор технических наук, профессор, кафедра информатики и вычислительной техники, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова; кафедра экономики и управления, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет, Махачкалинский филиал, Махачкала, Россия; e-mail: abdul2000@yandex.ru

Рагимханова Гюльнара Сарухановна, кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра информатики и информационно-коммуникационных технологий, институт физико-математического и информационно-технологического образования, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: gulnara_6789@mail.ru

Принята в печать 28.03.2025 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Selimhan A. Agahanov, Ph. D. of Physical and Mathematical Sciences, assistant professor, the chair of Informatics and Information and Communication Technologies, Institute of Physical, Mathematical and Information Technology Education, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: selimkhan.agakhanov@mail.ru

Abdul G. Balamirzoev, Doctor of Technical Sciences, professor, the chair of Computer Science and Computer Engineering, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University; the chair of Economics and Management, Moscow Automobile and Road Technical University, Makhachkala Branch, Makhachkala, Russia; e-mail: abdul2000@yandex.ru

Gyulnara S. Ragimkhanova, Ph. D. of Physical and Mathematical Sciences, assistant professor, the chair of Informatics and Information and Communication Technologies, Institute of Physical, Mathematical and Information Technology Education, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: gulnara_6789@mail.ru

Received 28.03.2025.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Paper
УДК 37
DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-19-25

Историко-культурное наследие России как средство патриотического воспитания учащейся молодежи – региональный аспект

©2025 Алиева С. А., Закарьяева С. З., Сулейманова Р. В.,
Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: sariatalieva@yandex.ru,
siya182008@mail.ru, valiraya_9@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Целью настоящего исследования является раскрытие сущности историко-культурного наследия России как средство патриотического воспитания учащейся молодежи в региональном аспекте. Для нашего исследования были использованы: **методы** сбора и накопления данных (наблюдение, изучение документации, опрос), анализ. **Результаты.** В настоящем исследовании мы выяснили, что патриотическое воспитание является многоаспектной системой, где пересекаются элементы историко-культурного наследия, образовательных технологий, краеведческих практик и цифровых медиа. Также мы обосновали необходимость комплексного подхода, в котором сочетаются традиционные формы передачи знаний с инновационными инструментами, чтобы обеспечить эффективное формирование духовно-нравственных и патриотических ценностей у молодого поколения. **Вывод.** В результате проведенного исследования и анализа психолого-педагогической литературы, можно сделать вывод, что патриотическое воспитание учащейся молодежи на современном этапе является многоуровневым процессом, направленным на формирование у молодежи глубокого чувства идентичности и сопричастности к судьбе своей страны. Оно требует использование как традиционных методов, так и новаторских подходов, такие как цифровые технологии и медиаобразование. Основной целью остается формирование духовно-нравственной личности, готовой осознать ценность историко-культурного наследия, активно участвовать в его сохранении и развивать его для будущих поколений.

Ключевые слова: патриотическое воспитание учащейся молодежи, проблемы школьного краеведения, историко-культурное наследие, патриотическое воспитание в условиях медиаобразования.

Формат цитирования: Алиева С. А., Закарьяева С. З., Сулейманова Р. В. Историко-культурное наследие России как средство патриотического воспитания учащейся молодежи – региональный аспект // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 19. № 2. С. 19-25. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-19-25

Historical and Cultural Heritage of Russia as a Means of Students' Patriotic Education. Regional Aspect

©2025 Sariyat A. Alieva, Siadat Z. Zakaryaeva, Raisa V. Suleymanova
Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: sariatalieva@yandex.ru,
siya182008@mail.ru, valiraya_9@mail.ru

ABSTRACT. The aim of this study is to reveal the essence of the historical and cultural heritage of Russia as a means of patriotic education of students in the regional aspect. For our study, the following **methods** were used: data collection and accumulation (observation, study of documentation, survey), analysis. **Results.** In this study, we found out that patriotic education is a multi-aspect system where elements of historical and cultural heritage, educational technologies, local history practices and digital media intersect. We also substantiated the need for an integrated approach that combines traditional forms of knowledge

transfer with innovative tools to ensure the effective formation of spiritual, moral and patriotic values in the younger generation. **Conclusion.** As a result of the study and analysis of psychological and pedagogical literature, we can conclude that patriotic education of students at the present stage is a multi-level process aimed at forming a deep sense of identity and involvement in the fate of their country. It requires the use of both traditional methods and innovative approaches, such as digital technology and media education. The main goal remains the formation of a spiritual and moral personality ready to recognize the value of historical and cultural heritage, actively participate in its preservation and develop it for future generations.

Keywords: patriotic education of students, problems of school local history, historical and cultural heritage, patriotic education in the context of media education.

For citation: Alieva S. A., Zakaryaeva S. Z., Suleimanova R. V. Historical and Cultural Heritage of Russia as a Means of Students' Patriotic Education. Regional Aspect. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2025. Vol. 19. No. 2. Pp. 19-25. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-19-25 (in Russian)

Введение

Проблема патриотического воспитания на протяжении всей многовековой истории отечественной философской и педагогической мысли остается неизменно актуальной. Патриотическая идея, создаваемая поколениями наших соотечественников, разрабатывалась как целый комплекс идей, оказывающих нравственное влияние на общественную жизнь нашего народа вообще, так и на формирование патриотических чувств подрастающего поколения, в частности. Многоаспектная проблема патриотического воспитания учащейся молодежи подчеркивает ее социальную, культурную, образовательную значимость.

У каждого народа есть свои традиции и обычаи, которые передаются из поколения в поколение, хранятся и приумножаются. Сохранить можно только то, что знаешь и любишь. Именно с этой позиции можно подходить к проблеме сохранения историко-культурного наследия народов России.

Целью настоящего исследования является – раскрытие сущности историко-культурного наследия народов Дагестана и России как средство патриотического воспитания учащейся молодежи.

Задачи:

- раскрыть сущность и содержание понятий: «патриотическое воспитание учащейся молодежи», «проблемы школьного краеведения», «историко-культурное наследие народов России», «объекты историко-культурного наследия»;
- сделать анализ сложившейся ситуации в школьном краеведении;
- выявить объекты культурного наследия малой родины и России;

– выявить особенности патриотического воспитания в условиях медиаобразования.

Результаты и обсуждение

Одной из основных задач настоящего исследования является раскрытие сущности и содержания понятия «патриотическое воспитание учащейся молодежи».

В трудах исследователей рассматривается вопрос патриотического воспитания в современном обществе, его значение и методы реализации. Патриотическое воспитание определяется как целенаправленный социально-педагогический процесс, направленный на передачу опыта и формирование личности, способной к осознанной любви к Родине, защите её интересов и сохранению культурных традиций. Авторы подчеркивают, что процесс патриотического воспитания требует осознания историко-культурного наследия как важнейшей составляющей идентичности. Это предполагает изучение истории и культуры как «малой», так и «большой Родины», понимание значимости таких понятий, как Отечество, долг и служение.

Важной частью патриотического воспитания выступает школьное краеведение, охватывающее изучение территории через различные дисциплины и внеклассные формы работы. Школьное краеведение служит инструментом воспитания, позволяя молодёжи понять свою сопричастность к истории, культуре и природным ресурсам своей родной земли.

В труде «О содержании понятия «историко-краеведческое наследие» Ильясовой Г. С. проводится различие между понятиями «памятники истории и культуры» и «культурное наследие», причём последнее включает не только материаль-

ные, но и духовные ценности, обеспечивающие преемственность поколений [7].

Кроме того, акцент сделан на внедрение современных технологий в патриотическом воспитании. Среди этих методов – использование медиаформатов, таких как обучающие игры, интерактивные презентации, виртуальные экскурсии и мобильные приложения. Интерактивные форматы помогают повысить интерес молодёжи к изучению историко-культурного наследия. Также отмечается важность цифровых ресурсов, таких как виртуальные музеи, в популяризации культурных ценностей. К примеру, упоминаются экскурсии по Эрмитажу, Британскому музею и другим знаменитым учреждениям.

Многие авторы также подчёркивают важность медиа-ресурсов, включая архивы, лекции, фильмы и образовательные приложения, способствующие погружению в историко-культурную тематику. Примеры таких приложений, как «История России» или «Сборка и разборка АК-74», демонстрируют, как цифровые технологии могут быть интегрированы в процесс воспитания.

Большая часть современных исследований краеведения посвящена концепции школьного краеведения как ключевого элемента системы патриотического воспитания. Краеведение охватывает изучение локальной истории, культуры, природы, языка и менталитета, формируя у учащихся чувство сопричастности и гордости за свою «малую Родину» [1]. Это направление рассматривается как один из самых массовых и эффективных инструментов воспитания, поскольку краеведение соединяет образовательные и воспитательные задачи. Приводится исторический контекст: в прошлом краеведение было включено в школьные программы через факультативные занятия, внеклассные мероприятия и даже отдельные учебные курсы, для которых разрабатывались специальные программы и пособия.

Но краеведение в привычном для нас варианте изжило себя и теряет свою популярность. Как школьный предмет краеведение уже не входит в обязательную школьную программу. Сегодня каждое образовательное учреждение самостоятельно решает и выбирает для себя наиболее приемлемые виды воспитания, исходя из накопленного опыта, традиций, прио-

ритетов. Заинтересовать современную молодёжь изучением традиций и истории можно, по мнению современных ученых-педагогов, с помощью интерактивных форматов, способных вовлечь их в краеведческую деятельность и стать частью программы [6].

В статье авторы приводят определения культурного наследия из научных источников и международных документов, таких как Гаагская конвенция. Эти ценности рассматриваются как инструмент социальной преемственности, обеспечивающий сохранение идентичности и исторической памяти [3].

Очень важно обращаться к проблемам современного патриотического воспитания через цифровизацию образовательного процесса. Например, можно использовать интерактивные технологии, включая обучающие игры, викторины, виртуальные экскурсии и мультимедийные проекты. В частности, виртуальные музеи, такие как Эрмитаж, Британский музей и музей изобразительных искусств Будапешта, становятся доступными благодаря онлайн-ресурсам. Эти инструменты помогают молодежи познакомиться с культурным наследием не только своей страны, но и мировой цивилизации, создавая условия для формирования глобальной культурной осведомленности на фоне укрепления национальной идентичности.

Исследование понятия «патриотическое воспитание учащейся молодежи» подчеркивает важность его социально-педагогической сущности, связанной с передачей жизненного опыта и формированием у личности чувства сопричастности к своей Родине. В этом контексте акцентируется внимание на формировании духовно-нравственных качеств, побуждающих молодых людей осознавать свою роль в жизни общества и необходимость защиты национальных интересов.

Авторы статьи особое внимание уделяют изучению краеведения, которое, будучи частью патриотического воспитания, способствует глубокому пониманию историко-культурных процессов и традиций родного края. Современные подходы к краеведению предполагают использование интерактивных форматов, способных привлечь внимание молодежи и сделать изучение истории и культуры более увлекательным.

Параллельно с этим, концепция «историко-культурного наследия» авторами статьи рассматривается как совокупность материальных и духовных ценностей, значимых для сохранения идентичности народов. Важнейшей задачей становится защита этого наследия от угроз, связанных с искажением исторической памяти и утратой культурного кода.

Дагестанский город Дербент, признанный объектом Всемирного наследия ЮНЕСКО, служит ярким примером сохранения и популяризации историко-культурного наследия. Его архитектурные памятники и инициативы, направленные на укрепление межнационального согласия, становятся неотъемлемой частью усилий по патриотическому воспитанию и развитию культурного туризма.

Авторы также считают, что патриотическое воспитание через медиаобразование и цифровые технологии расширяет образовательные горизонты, предоставляя новые формы обучения, такие как интерактивные карты, виртуальные экскурсии и образовательные приложения. Это усиливает восприятие молодым поколением значимости национальной истории и культуры, формируя у них устойчивое чувство гордости за свою Родину.

Рассматривая глубже концепцию патриотического воспитания молодежи, важно подчеркнуть его многослойную структуру, включающую личностное, социальное и культурное измерения. В основе данной образовательной парадигмы лежит стремление к формированию у учащихся глубокой внутренней связи с историко-культурным пространством своей страны. Такой подход, будучи системным, сочетает традиционные формы педагогической работы с инновационными методами.

Привитие патриотических ценностей невозможно без понимания фундаментальной роли историко-культурной преемственности. Это понятие подразумевает не просто знание ключевых исторических событий или имен, но осознание их значимости для формирования современного облика общества. Например, изучение памятников архитектуры, таких как цитадель Нарын-Кала в Дербенте, позволяет не только увлечь учащихся величием прошлого, но и раскрыть перед ними ценность сохранения культурных символов.

Такой подход способствует развитию чувства сопричастности к наследию своей страны и её многонациональной идентичности.

На современном этапе медиаобразование становится неотъемлемой частью патриотического воспитания. Возможности, предоставляемые цифровыми технологиями, трансформируют восприятие истории, делая её ближе к современному ученику. Например, использование образовательных приложений или виртуальных экскурсий по музеям, таким как Британский музей или Государственный Эрмитаж, позволяет молодежи визуализировать исторические артефакты и понять их контекст. Интерактивные карты, цифровые книги и даже обучающие игры становятся эффективными инструментами вовлечения и мотивации.

Однако важно учитывать, что одностороннее использование технологий без глубокого педагогического сопровождения может привести к поверхностному восприятию. Поэтому ключевой задачей является разработка образовательных методик, которые сочетали бы технологии с содержательным, аналитическим осмыслением изучаемых материалов.

Патриотическое воспитание невозможно без понимания культурных и природных особенностей родного региона. Краеведение, как форма работы с учащимися, включает в себя изучение не только истории и географии региона, но и его культурных традиций, фольклора, природного наследия [2]. Это направление помогает укреплять связь между индивидуумом и его «малой Родиной», что, в свою очередь, становится базой для более глубокого восприятия национальной идентичности.

Современные образовательные учреждения всё чаще обращаются к интерактивным форматам краеведения, включая создание мультимедийных проектов, краеведческих вебинаров и экскурсий с элементами дополненной реальности. Это позволяет учащимся не просто воспринимать информацию, но активно её перерабатывать, становясь «соавторами» своего образовательного процесса.

Конвенция ООН «Об охране всемирного культурного и природного наследия» укрепила идею, что материальное и нема-

териальное наследие является основой идентичности народа и должно служить инструментом воспитания и просвещения. Этот международный акт задал стандарты, которые в последующие десятилетия нашли отражение в образовательных и воспитательных программах [8].

Переходя к событиям начала XXI века, 2003 год, внесение Дербента в список объектов всемирного наследия ЮНЕСКО, иллюстрирует, как конкретные примеры объектов культурного наследия становятся частью более широкого процесса формирования патриотизма. Этот шаг не только повысил статус региона, но и создал дополнительные стимулы для изучения истории через локальные примеры. Связь с этим видна в образовательных инициативах, где акцент на региональные памятники помогает студентам и школьникам ощущать свою сопричастность к национальной и мировой истории.

Празднование 2000-летия Дербента в 2015 году стало не только культурным событием, но и важным этапом, вдохновляющим новые поколения изучать историю своей Родины через яркие примеры достижений предков. Подобные события показывают, как памятные даты могут становиться точками притяжения для воспитания чувства гордости за свою страну.

Современные инициативы, такие как IX Парламентский форум в 2023 году, акцентируют внимание на практической значимости исторического и культурного воспитания в условиях современных вызовов. Обсуждение на таких форумах вопросов патриотического воспитания и сохранения культурного кода указывает на неразрывную связь между образовательной политикой и задачами укрепления национального единства. Столетие Расула Гамзатова, которое было отмечено на форуме, привносит в патриотическое воспитание элемент литературного наследия, что обогащает подходы к формированию духовных ценностей молодежи [4].

Наконец, перспектива завершения проекта строительства духовного центра в Дербенте к 2027 году символизирует синтез культурных и религиозных ценностей, который воспитывает уважение к многообразию в рамках общей национальной идентичности. Это усиливает значение

межкультурного диалога, являющегося одной из основ патриотического воспитания в России [5].

Вопросы укрепления межкультурного взаимодействия актуальны для такого многонационального государства, как Россия. Город Дербент с его планами по созданию духовного центра, объединяющего представителей трёх основных религий, служит символом межконфессионального согласия и культурной гармонии. Эта инициатива демонстрирует, как можно с помощью символических и практических шагов укреплять чувство сопричастности к общей истории, избегая конфликтов на фоне разнообразия.

Особое внимание следует уделить развитию критического мышления как ключевой компетенции, необходимой для осмысленного взаимодействия с медиа и информации в целом. Учитывая современные вызовы, такие как искажение исторической правды и манипуляции культурным кодом, образовательные программы должны включать элементы медиаграмотности. Это поможет учащимся анализировать, интерпретировать и осмысливать информацию, которая поступает из различных источников.

Также очень важна роль медиа в патриотическом воспитании. Для этого необходимо использовать качественные фильмы, лекции, детские книги и цифровые архивы, которые стимулируют интерес к истории и культуре. Включение в процесс воспитания образовательных приложений, таких как «История России», «Россия – моя история», «Энциклопедия бронетехники» и другие, показывает потенциал мобильных технологий для создания индивидуальных траекторий обучения. Такие приложения обеспечивают возможность для самостоятельного изучения истории, участия в интерактивных заданиях и получения дополнительной информации.

Особо важное внимание нужно обратить на мотивационную составляющую воспитания, связанную с формированием у молодёжи положительного отношения к службе в Вооружённых силах и выполнению гражданского долга. Этого можно достигнуть через использование таких понятий, как долг, служение Отечеству, национальные интересы и защита Родины.

ны. Подчёркивается важность неразрывной связи личности с природой, историей, территорией и культурой своей страны. Формирование патриотических идеалов, гордости за героическое прошлое, осознания роли России в мировой истории – все эти элементы интегрированы в систему воспитания, нацеленную на укрепление национальной идентичности.

Вывод

На наш взгляд, в настоящее время очень важны глубокие знания своей истории и культуры на уровне семьи, региона и страны, которое должно быть интегрировано в школьное образование через специализированные программы и краеведческую работу. Одновременно внедрение инновационных технологий позволяет актуализировать процесс воспитания, делая его более доступным и интересным для молодёжи.

Литература

1. Борисов М. С. Методика историко-краеведческой работы в школе. Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1982. 224 с.
2. Гасанов З. Т. Педагогика межнационального общения. Монография. М., 1999.
3. Гагская Конвенция о мерах, направленных на закрепление и предупреждение незаконного ввоза и передачи права собственности на культурные ценности, 1970.
4. Выступление Председателя Совета Федерации Валентины Матвеевко на IX Парламентском Форуме «Историко-культурное наследие России» 22.09.2023. г. Дербент.
5. Выступление Главы Республики Дагестан С. Меликова на Пленарном заседании IX Пар-

ламентского форума: «Историко-культурное наследие России» для Кавказа 21-22.04.2023. г. Дербент.

6. Дранишников В. В. История родного края. Краеведение. Учеб. пособие. Мурманск, 1995. 175 с.

7. Ильясова Г. С. О содержании понятия «историко-культурное наследие» // Материалы научно-практической конференции. Т. 2. Петropавловск, 2006.

8. Конвенция «Об охране всемирного культурного и природного наследия». Международный правовой акт ЮНЕСКО от 16 ноября 1972 г. Париж.

References

1. Borisov M. S. *Metodika istoriko-kraevedcheskoj raboty v shkole. Posobie dlya uchitelej* [Methods of Historical and Local History Work in School. Manual for Teachers]. Moscow: Education, 1982. 224 p. (In Russian)
2. Gasanov Z. T. *Pedagogika mezhnatsional'nogo obshcheniya* [Pedagogy of Interethnic Communication]. Monograph. Moscow, 1999. (In Russian)
3. *Gaagskaya Konvenciya o merah, napravlennyh na zakreplenie i preduprezhdenie nezakonnoogo vvoda i peredachi prava sobstvennosti na kul'turnye cennosti, 1970* [The Hague Convention on the Means of Consolidating and Preventing the Illegal Transfer and Transfer of Ownership of Cultural Property, 1970]. (In Russian)
4. *Vystuplenie Predsedatelya Soveta Federatsii Valentiny Matveenko na IX Parlamentskom Forume «Istoriko-kul'turnoe nasledie Rossii» 22.09.2023 g.* [Speech by the Chairperson of the Federation Council Valentina Matveyenko at the IX Parliamentary Forum "Historical and Cultural Heritage of Russia" 22.09.2023]. Dербent. (In Russian)

5. *Vystuplenie Glavy Respubliki Dagestan S. Melikova na Plenarnom zasedanii IX Parlamentskogo foruma: «Istoriko-kul'turnoe nasledie Rossii» dlya Kavkaza 21-22.04.2023 g.* [Speech by the Head of the Republic of Dagestan Sergey Melikov at the Plenary Session of the IX Parliamentary Forum: "Historical and Cultural Heritage of Russia" for the Caucasus 21-22.04.2023.]. Dербent. (In Russian)

6. *Dranishnikov V. V. Istoriya rodnogo kraya. Kraevedenie* [History of the native land. Local history]. Textbook. Murmansk, 1995. 175 p. (In Russian)

7. *Ilyasova G. S. O sodержanii ponyatiya «istoriko-kul'turnoe nasledie»* [On the content of the concept of "historical and cultural heritage"]. Materials of the scientific and practical conference. Vol. 2. Petropavlovsk, 2006. (In Russian)

8. *Konvenciya «Ob ohrane vseмирного kul'turnogo i prirodnogo naslediya».* *Mezhdunarodnyj pravovoj akt YUNESKO ot 16 noyabrya 1972 g.* [Convention "Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage". International legal act of UNESCO of November 16, 1972]. Paris. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Алиева Сарият Адзиевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: sariatalieva@yandex.ru.

Закарьяева Сиядат Зиявутдиновна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: siya182008@mail.ru.

Сулейманова Раиса Валиабдулаевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: valiraya9@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Sariyat A. Alieva, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Pedagogy, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: sariatalieva@yandex.ru sabijat-alieva@yandex.ru

Siadat Z. Zakaryeva, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Pedagogy, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: siya182008@mail.ru

Raisa V. Suleymanova, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Pedagogy, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: valiraya9@mail.ru

Принята в печать 16.04.2025 г.

Received 16.04.2025.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Paper
УДК 371
DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-25-29

Роль семьи в дагестанском обществе

©2025 Астарханова Н. Р.

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

РЕЗЮМЕ. Цель – рассмотреть направления формирования роли семьи в дагестанском обществе, выделить систему ценностей в семье, которые способствуют полноценному развитию гармоничной личности. В статье рассматривается проблема семейного воспитания. Семейное воспитание накладывает на родителей огромную ответственность за будущее своих детей. Роль семьи является основным институтом становления человека. В статье выделяются основы воспитания в дагестанском обществе. Это признание личности ребёнка, его неприкосновенность, последовательность в родительском отношении к детям словом и делом. **Методы.** Теоретический, эмпирический. **Результаты.** Воспитательное пространство семьи рассматривается как педагогическая система. **Вывод.** В статье рассмотрены некоторые педагогические условия роли семьи в дагестанском обществе.

Ключевые слова: семья, воспитание, общество, семейные ценности, вредные привычки.

Формат цитирования: Астарханова Н. Р. Роль семьи в дагестанском обществе // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 19. № 2. С. 25-29. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-25-29

The Role of Family in Dagestani Society

©2025 Nuriyat R. Astarkhanova

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

ABSTRACT. The aim is to consider the directions of the formation of the role of the family in Dagestan society, to identify a system of values in the family that contribute to the full development of a harmonious personality. The paper discusses the problem of family education. Family education imposes on parents a huge responsibility for the future of their children. The role of the family is the main institution of human development. The paper highlights the basics of education in Dagestan society: recognition of the child's personality, his inviolability, and consistency in parental attitude towards children in word and deed. **Methods.** Theoretical, empirical. **Results.** The educational space of the family is considered as a pedagogical system. **Conclusion.** The paper examines some of the pedagogical conditions of the role of the family in Dagestan society.

Keywords: family, upbringing, society, family values, bad habits.

For citation: Astarkhanova N. R. The Role of Family in Dagestani Society. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2025. Vol. 19. No. 2. Pp. 25-29. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-25-29 (in Russian)

Введение

Различные проблемы семьи и семейного воспитания приобрели особую актуальность в современном мире. Понятие семья – это не только ячейка общества, или союз людей, скрепленный кровными, родственными узами, а социальный институт воспитания, в котором осуществляется передача этнокультурных ценностей и моделей поведения, преемственность поколений и социализация детей в обществе. Семья один из самых древних социальных институтов человечества. Самые первые уроки патриотизма ребенок получает в своей семье.

В настоящее время традиции Дагестана – это истинное культурное и культурное наследие народа. Каждая из них по-настоящему уникальна и интересна, способна заинтересовать любого представителя другой нации. Сами дагестанцы с особым трепетом относятся к своим обычаям, чтут их, как и сотни лет назад, передают их из поколения в поколение.

Семья – всему голова! Семья в традиционных представлениях дагестанцев является базовой ячейкой общества, основанной на супружеском союзе и родственных связях. Из этого возникает её зависимость от общественного строя, существующих экономических, политических, религиозных отношений и одновременно относительная самостоятельность в социальном мире.

Существуют несколько разновидностей семей. Следовательно, в сплоченной и здоровой во всех отношениях семье, соблюдающей дагестанские традиции, нет места радикальным, экстремистским представлениям.

При этом состав многодетной семьи входит три и более ребенка. В Дагестане

семьи многодетные, нередко с четырьмя, пятью детьми.

Среди факторов, ценностные ориентации дагестанцев формировались в семье. Именно она занимала большое место в системе воспитания детей, подростков, молодежи. Самый большой пример для подражания детям подавали родители. Основная функция в семье – передача им правил этикета, поведения в общественных местах, во время трапез, празднеств, трудовой помощи родным и близким.

На Кавказе считается, что старшее поколение лучше знает, как следует жить, поэтому все решения принимаются родителями.

В последнее время наблюдается движение от авторитарности к демократизму, где в семьях уважается мнение каждого члена. В этом случае и родители, и дети несут ответственность за совершенные поступки.

Результаты и обсуждение

В Дагестане семья осуществляет социализацию в самый ответственный период жизни, обеспечивает индивидуальный подход к развитию ребенка, вовремя выявляет его способности, интересы, потребности, уделяя внимание мастерству, народным ремёслам, талантам.

Как известно, благодаря тому что в семье складываются самые тесные и близкие отношения, какие могут существовать между людьми, в силу вступает закон социального наследия от отца к сыну, от матери к дочери.

Как правило, очень часто дети по своему характеру, темпераменту, стилю поведения во многом похожи на своих родителей. При этом появление детей вне семьи, вне брака менее желательно, так как часто

не приносит блага ни обществу, ни самим детям, что редко встречается в дагестанском обществе.

Полноценная семья является одной из величайших структур, созданных человечеством за всю историю своего существования. В её позитивном развитии, сохранении, упрочнении заинтересованно общество, государство, в прочной, надёжной семье нуждается каждый человек независимо от своего возраста. В ходе вожатской практики по нашим наблюдениям у детей наблюдается низкий уровень знаний о семье, так как в программах образования этой важнейшей области социального мира не уделяется достаточного внимания.

Нашему обществу нужна здоровая, экономически крепкая надёжная семья.

На сегодняшний день большинство дагестанских семей далеки от этого идеала, наблюдается тенденция к разводам. Молодые семьи не прислушиваются к советам старших.

Для того, чтобы воплотить мечту в действительность, необходимо решить целый ряд взаимосвязанных и взаимообусловленных проблем: стрессов, обеспечения травматизма, питания населения, безопасности жизнедеятельности населения и множество других социальных вопросов.

Широкое распространение вредных привычек и зависимостей во многом является следствием социальных условий, а именно: неуверенности в завтрашнем дне, ежедневных стрессов, тяжёлого психофизиологического состояния, стремления получить силу, хотя бы на короткий промежуток времени уйти от окружающей действительности и реальности. Это происходит в семье, где нарушено взаимопонимание, отсутствуют дружеские, доверительные отношения. В последние годы появилась ещё одна подростковая пагубная привычка родителей и детей – зависимость от интернета, в частности, от смартфонов. И всегда помните, что вредные привычки – удел слабых, безвольных, недовольных всем людей в обществе.

В чем же профилактика от вредных привычек?

Это, прежде всего, благоприятная гармоническая ситуация в семье. При этом доброжелательные отношения между родителями и детьми, взаимопонимание, привычка вместе решать возникнувшие проблемы – значительно снижают веро-

ятность, что ребёнок начнёт курить, пить или употреблять наркотики и т. д.

Поэтому, следовательно, хорошо организованное психологическое просвещение родителей, педагогов в дагестанском обществе является составной частью профилактики возможных проблем в школьной адаптации, конфликтных взаимоотношений школьников со взрослыми, ярких проявлений подростковых реакций на окружающий мир.

Несомненная ценность обоих родителей в семье значима при становлении личности ребёнка.

Поэтому считается, что семья выполняет бытовую репродуктивную, воспитательную и другие функции. При этом все они включают элементы обучения, но сегодня в связи с тем, что образование стало непрерывным, а объем знаний неимоверно большим, обучение выделяется в самостоятельную функцию образования, от которой зависит функционирование семьи как целого единого организма.

Поэтому семейная педагогика должна включить в себя все виды воспитания и безопасности жизнедеятельности.

Как правило, родители могут активизировать интересы и склонности детей к продуктивной деятельности, поддерживая и помогая ребёнку в семье.

Студенты-практиканты Дагестанского государственного педагогического университета им. Р. Гамзатова, проходя вожатскую практику в учебном заведении, ориентируются на то, что психологическая проблема возникает у ребёнка, посещающего школу, в решение которой должны быть вовлечены не только сам ученик, его родители, но и классный руководитель, учителя-предметники.

Как известно, только в случае, когда проводится комплексная работа «ребёнок – родители – педагог – психолог», появляется значимый результат.

Наша традиционная культура семейного воспитания в Дагестане своими корнями уходит в далёкое прошлое, и она не может отделяться от педагогического опыта и наследия прошлого, от особенностей национального менталитета народа, его обычаев и традиций. Как говорят в народе, дерево крепко корнями, а народ – своей историей и традициями.

В самом процессе близких отношений с матерью, отцом, братьями, сёстрами, дедушками, бабушками и другими родственниками у ребёнка с первых дней жизни начинает формироваться структура личности. Важность семьи обусловлена тем, что в ней человек находится в течение значительной части своей сознательной жизни.

Все вышесказанное, говорит о том, что влияние труда на формирование личности неоспоримо.

В дагестанских семьях труду совершенно издавна придавалось и теперь придаётся первостепенное значение. В настоящее время многие родители пытаются оправдать свои промахи тем, что теперь нет возможностей для трудового воспитания детей. Даже в современных городских условиях есть достаточные возможности: работа на приусадебных участках, физическая помощь матери по хозяйству, покупка продуктов на рынке, в магазине и т. д. Поэтому социальная ответственность родителя – не абстрактное понятие. Важно научить ребёнка понятиям «что такое хорошо и что такое плохо», «что такое любовь к малой и большой родине, дружба, товарищество, честность» и т. д. Формирование, этих ценностей, высоких качеств, несомненно, являются составляющими социальной ответственности родителя.

Как правило, в семье, где господствует грубость, равнодушие, недоверие, пошлость во взаимоотношениях родителей, ребёнку преподносится отрицательный пример человеческих отношений, который может закрепиться в его собственном опыте и выступает как стандарт во взаимоотношениях с другими людьми в обществе.

Различное проявление заботы о других людях В. А. Сухомлинский считал краеугольным камнем в процессе социального воспитания – нравственности, патриотизма, человечности в молодом поколении. Именно это составляет основу социализации ребёнка: имея такой опыт совместной семейной жизнедеятельности в обществе.

Современный человек без особых конфликтов обретает опыт совместной жизни и сотрудничества с другими людьми.

Возвращаясь к педагогическому опыту великого педагога-гуманиста И. Г. Песталлоцци, который считал, что семья – подлинный орган воспитания, она учит делом, а живое слово только дополняет и, падая на распаханную жизнью почву, оно производит совершенно иное впечатление. Это актуально в современном мире.

Великий Л. Н. Толстой, у которого была многодетная семья, был глубоко убеждён в том, что «истинно воспитанный человек может быть в той среде, в которой чтят традиции и обычаи поколений, где есть преемственность между прошлым, настоящим и будущим в жизни».

При этом, такую возможность человеку может дать только семья. То, что ребёнок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни в целом.

Особое внимание семье уделял в своих произведениях дагестанский поэт Расул Гамзатов. Его произведения посвящены матери, отцу, жене, детям, связи между старшим и младшим поколениями. В ходе вожатской практики студенты провели беседы на темы: «Моя семья», «Мое родословное древо», «Труженики из нашего рода», «Мои дедушки и бабушки», «Мои знаменитые родственники» и т. д. В ходе таких мероприятий дети узнают о своих родословных корнях, об истории своей семьи.

Среди старшего поколения много ветеранов войны и труда, знаменитых тружеников, деятелей культуры и искусства. Учащиеся подготовили доклады и рассказы к классным часам, разговору о важном. На таких мероприятиях у учащихся формируется убеждение о ценности семейных отношений.

Вывод

Таким образом, вышеизложенное позволяет констатировать, что роль семьи не уступает влиянию извне, большая часть детей находит примеры для подражания среди своей многочисленной родни. При этом, несомненно, важное место в педагогике занимает личный пример родителей как метод воспитания в современном мире.

Литература

1. «Конституция Российской Федерации» (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных

Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 21.07.2014 № 11-ФКЗ); Статья 38 – Материнство, детство и семья находятся под защитой

государства. Забота о детях, их воспитание – равное право и обязанность родителей.

2. «Семейный кодекс Российской Федерации» от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 29.05.2019). СПС «Консультант Плюс».

3. Григорьева А. И., Заика Л. В., Дьячкова Т. В., Федуркина Т. Ю. Школа и семья: грани партнерства: учебно-методическое пособие. Тула: ИПК и ППРО ТО, 2017. 83 с.

4. Каталог лучших практик родительского просвещения и взаимодействия семьи и школы: методическое пособие для учителей / сост. Национальная родительская ассоциация социальной поддержки семьи и защиты семейных ценностей; руководитель проекта А. В. Гусев. М.: Просвещение, 2017. 607 с.

5. Рясенцев В. А. Семейное право. М.: Юридическая литература, 2023. 296 с.

References

1. «Konstituciya Rossijskoj Federacii» (prinyata vsenarodnym golosovaniem 12.12.1993) (s uchetom popravok, vnesennyh Zakonami RF o popravkah k Konstitucii RF ot 21.07.2014 № 11-FKZ); Stat'ya 38 – Materinstvo, detstvo i sem'ya nahodyatsya pod zashchitoj gosudarstva. Zabota o detyah, ih vospitanie – ravnoe pravo i obyazannost' roditel'ej ["The Constitution of the Russian Federation" (adopted by popular vote on 12.12.1993) (subject to amendments made by the Laws of the Russian Federation on Amendments to the Constitution of the Russian Federation dated 07/21/2014 No. 11-FKZ); Paper 38 – Motherhood and childhood, the family are protected by the state. Taking care of children and their upbringing is an equal right and duty of parents].

2. «Semejnyj kodeks Rossijskoj Federacii» ot 29.12.1995 № 223-FZ (red. ot 29.05.2019) ["Family Code of the Russian Federation" dated

12/29/1995 No. 223-FZ (as amended on 05/29/2019)]. SPS Consultant Plus.

3. Grigorieva A. I., Zaika L. V., Dyachkova T. V., Fedurkina T. Y. Shkola i sem'ya: grani partnerstva: uchebno-metodicheskoe posobie [School and family: the facets of partnership: educational and methodical manual]. Tula: IPK and PPRO TO, 2017. 83 p.

4. Katalog luchshih praktik roditel'skogo prosveshcheniya i vzaimodejstviya sem'i i shkoly: metodicheskoe posobie dlya uchitelej [Catalog of the best practices of parental education and interaction between family and school: a methodological guide for teachers]. Comp. National Parental Association for Social Support of the Family and protection of family values; project manager A. V. Gusev. Moscow: Prosveshchenie publ., 2017. 607 p.

5. Rjasentsev V. A. Semejnoe pravo [Family law]. Moscow: Legal literature, 2023. 296 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

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

Принята в печать 27.03.2025 г.

Received 27.03.2025.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Paper
УДК 37.811.351.32
DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-30-35

Приемы изучения имени существительного на уроках лезгинского языка в старших классах

© 2025 Бабаев В. А.

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

РЕЗЮМЕ. Целью данной работы является разработка оптимальных, научно обоснованных методических рекомендаций на основе развивающего дедуктивного метода объяснения материала и систему упражнений для изучения имени существительного на уроках лезгинского языка в старших классах. **Методы.** В исследовании использован комплекс методов и приемов, в числе которых: изучение, анализ и обобщение опыта учителей – специалистов родного языка; метод наблюдений за работой учащихся по лезгинскому языку на уроке, на внеклассных мероприятиях в школе; метод статистический, показывающий (в количественном отношении, в цифрах) динамику развития, например, речевых навыков. **Результаты.** Повышение эффективности в изучении имени существительного лезгинского языка в старших классах связано с реализацией таких важнейших принципов, как практическая направленность, функциональный характер развивающего обучения. **Выводы.** Изучение имени существительного на уроках лезгинского языка в старших классах даст лучшие результаты, если проводить эту работу на основе дедуктивного метода, путем всестороннего анализа материала, выполнения различных упражнений, использования сравнений, наглядности.

Ключевые слова: лезгинский язык, имя существительное, приемы изучения имени существительного, дедуктивный метод объяснения материала, категория числа, категория падежа.

Формат цитирования: Бабаев В. А. Приемы изучения имени существительного на уроках лезгинского языка в старших классах // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 19. № 2. С. 30-35. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-30-35

Techniques for Learning the Noun in the Lessons of the Lezghin Language in High School

© 2025 Vladimir A. Babaev

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

ABSTRACT. The aim of the paper is to develop optimal, scientifically based methodological recommendations based on the developing deductive method of explaining the material and a system of exercises for learning the noun in the lessons of the Lezghin language in high school. **Methods.** The study used a set of methods and techniques, including: study, analysis and generalization of the experience of teachers – specialists of the native language; a method of observing the work of students in the Lezghin language in the classroom, at extracurricular activities at school; a statistical method that shows (in quantitative terms, in numbers) the dynamics of development, for example, speech skills. **Results.** Improving the effectiveness of learning the noun of the Lezghin language in high school is associated with the implementation of such important principles as practical orientation, the functional nature of developmental learning. **Conclusions.** The study of the noun in the lessons of the Lezghin language in high school will give the best results if this work is carried out on the basis of the deductive method, through a comprehensive analysis of the material, performing various exercises, using comparisons, clarity.

Keywords: Lezghin language, noun, noun learning techniques, deductive method of explaining material, category of number, category of case.

For citation: Babaev V. A. Techniques for Learning the Noun in the Lessons of the Lezghin Language in High School. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2025. Vol. 19. No. 2. Pp. 30-35. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-30-35 (in Russian)

Введение

Изучение слов как частей речи с характерными им грамматическими формами и категориями – одно из условий практического овладения языком.

В практическом овладении лезгинским языком учащимися имя существительное занимает одно из ведущих мест. Слова, имеющие предметное значение, насчитывают наибольшее количество в языке и, вследствие этого, являются наиболее употребительными.

Для формирования у учащихся навыков правильного употребления в письменной и устной речи имен существительных необходимо разработать научно обоснованные методические рекомендации и систему упражнений.

Материал и методы исследования

В работе использован комплекс методов и приемов, в числе которых: обучающий – для формирования навыков правильного употребления особых форм глагола в связной речи; изучение, анализ и обобщение опыта учителей – специалистов родного языка и др.

Материалом настоящей статьи послужили тексты художественной литературы, произведения устного народного творчества (сказки, пословицы, поговорки и др.), а также разговорная речь носителей лезгинского языка.

Результаты исследования

Объяснение понятия «имя существительное». При изучении имени существительного основное внимание на всех уроках необходимо уделять речевой практике.

Изучение имени существительного в старших классах и планирование работы по этой теме предусматривает три ряда вопросов, определяющих содержание темы и методику работы по ней: 1) о значении имен существительных; 2) об изменении их (образование формы множественного числа и склонение) и 3) о способах образования существительных (аффиксальный способ, сложение основ) [5, с. 181].

По действующей программе имя существительное в лезгинской школе изучается в 5 и 6 классах, практически учащиеся знакомились с ним в начальной школе. На данном этапе учителю следует опираться

на имеющиеся у учащихся знания и умения из начальных классов и начинать объяснение значения существительного как повторение их знаний по этой теме.

С этой целью учитель ставит классу такие вопросы:

1. *Существительнияг гъхътин гафариз лугъуда?* «Какие слова называют существительными?»

(– *Жуьреба-жуьре предметар къалурдай гафариз. Месела, там, к1вал, вах, Али, цуьк*).

2. *Существительнийри гъи суалриз жаваб гуда?* «На какие вопросы отвечают существительные?»

(*Абуру вуж? вуч? суалриз жавабар гуда. Месела, вуж? – диде, Жалил, вах, дуст, инсан; вуч? – ич, к1вал, кал, киц1, багъ*).

Анализируется материал, подготовленный заранее учителем на доске.

1. *Рагъ алатна, хуьр дагъдин сериндик алатна* «Солнце зашло, село оказалось в тени горы».

2. *Рекъе гьалтай булахдикай, дагъдикай, дагъардикай, дуьшуьш хъайи ничхиррикай Салмана авур гуьзел ихтилатар кутьягъ жезвачир* «Прекрасный рассказ Салмана об увиденном по дороге роднике, о горе, о встретившихся животных не кончался».

3. – *Алван вуч гьал я, Жават стха?* – *хабар къуна Ефимова.* «Как чувствует Алван, брат Жават? – спросил Ефимов».

Эти предложения устно разбираются по частям речи, выделяются слова, отвечающие на вопросы: Кто? Что? Эти слова можно распределить по двум следующим столбикам:

Вуж? «Кто?»	Вуч? «Что?»
Салман	рагъ
Алван	хуьр
Жават	булахдикай и т. д.

В результате проведенного анализа учащиеся формулируют полное определение имени существительного (полную формулировку можно и в книге прочитать):

«*Чни предметар къалурдай ва вуж? вуч? суалриз жавабар гудай гафариз существительнияг лугъуда*» – «Слова, обозначающие предметы и отвечающие на вопросы

кто, что, называются именами существительными».

Анализируя материал, полезно указывать учащимся на то, что именно обозначает данное существительное, к какому классу понятий относится явление (*стул* – вещь, мебель; *гар* «ветер» – явление природы; *шадвал* «радость» – состояние; *виклегвал* «смелость» – черта человека (черта характера) и т. д. [1, с. 17]. Кроме того, надо организовать ряд специальных упражнений, имеющих целью уяснение значений существительных:

1. *Агъадихъ ганвай вири гафариз существительния я лугъуз жедани? Эгер лугъуз жедачтла, вучиз?* – «Все ли приводимые ниже слова можно назвать существительными? Если нельзя, то почему?»

1. *Ктаб* «книга», *ручка*, *тетрадь*.
2. *Шегъер* «город», *к1вл* «дом», *куъче* «улицы». 3. *Акьул* «ум», *къанихвал* «жадность», *дуствал* «дружба». 4. *Виклегъ* «смелый, храбрый», *гуърчег* «красивый», *иер* «хороший».

Учащиеся разбирают таким, примерно, образом:

– *Гафар ктаб, ручка, тетрадь шейэрин т1варар я, абуру вуч? суалдиз жаваб гузва, и гафар падежриз дегии жада. Иниз килигна и гафар существительния я* – «Слова книга, ручка, тетрадь являются названиями предметов, отвечают на вопрос что, изменяются по падежам. Поэтому все эти слова нужно отнести к именам существительным».

– *Гафари виклегъ, гуърчег, иер лишаанар къалурзава, абуру гыхътин? суалдиз жаваб гузва. Иниз килигна и гафар существительния ваъ, прилагательния я* – «Слова же *виклегъ* «смелый, храбрый», *гуърчег* «красивый», *иер* «хороший» обозначают признаки, отвечают на вопрос какой? Поэтому эти слова не существительные, а прилагательные».

2. *Агъадихъ ганвай существительния абурун мана-метлебдиз килигна ихътин группайриз пая: предметин т1варар, инсандин гьаларин т1варар, т1лебиатдин гьаларин т1варар, ери, инсандин къилихрин т1варар* – «Распределите приведенные ниже имена существительные по группам: названия предметов, названия состояний человека, названия явлений природы, названия качеств, названия черт человека».

Гьил «рука», *чил* «земля, почва», *ахвар* «сон», *ч1урувал* «вредность», *марф*

«дождь», *къел* «соль», *жив* «снег», *Мурад*, *т1ур* «ложка», *т1урфан* «буря», *гуърчегвал* «красота», *хъсанвал* «добродетель», *гьуърмет* «уважение», *клеивал* «прочность», *тар* «дерева», *Саимат*, *хъуьтуьлвал* «мягкость», *киц1* «собака», *векъ* «травы», *ахвар* «сон», *гуьзгуь* «зеркало», *начагъвал* «болезнь», *сефилвал* «печаль», *хар* «град», *ц1айлапан* «молния», *цав* «небо».

Указывая значение имени существительного, необходимо, чтобы учащиеся выделяли и такие признаки имени существительного – собственное имя или нарицательное, название одушевленного предмета или неодушевленного.

Приемы изучения категории числа. С изменением имен существительных по числам учащиеся знакомятся еще в начальных классах. Они знакомились с понятиями «единственное число» и «множественное число». Дети изучили образование множественного числа от единственного на уроках родного языка. Это дает возможность при изучении категории числа имени существительного в 5 классе опираться на знания учащихся путем повторения материала начальной школы.

Повторение происходит в следующей последовательности. Учитель называет имя существительное, а учащиеся изменяют его число, заменяя единственное число множественным. Затем объясняют, как образуется форма множественного числа. Учитель предлагает учащимся перевести анализируемые слова на русский язык [4, с. 192].

цал «стена» > *цлар*
мал «животное» > *малар*
вах «сестра» > *вахар*
гьил «рука» > *гьилер*
вил «глаз» > *вилер*
къил «голова» > *къилер*
сят «часы» > *сятер*
пехъ «ворона» > *пехъер*
хуър «село» > *хуърер*
сини «поднос» > *синияр*
къубу «канал» > *къубуяр*
халу «дядя» > *халуяр*
багъ «сад» > *багълар*
чуьл «поле» > *чуьллер*

Приведенные примеры учащиеся анализируют, примерно, таким образом:

– *Теквилин къадарда цал гафун са цал къалурзава, гзафвилин къадарда – гзаф цлар (къвед ва гзаф цлар). Гзафвилин къадардин форма -ар суффиксди арадиз*

гъанва – «В единственном числе существительное цал «стена» обозначает один предмет (одну стену), во множественном числе – много предметов (много стен, два и более стен). Форма множественного числа образуется с помощью суффикса -ар. При этом внимание учащихся обраща-

ется на то, что в единственном числе (в начальной форме) все имена существительные имеют нулевое окончание, т. е. у них нет выделяемого окончания [2, с. 14].

Для объяснения образования множественного числа от формы единственного полезно использовать следующую таблицу.

Образование множественного числа имен существительных

Сущ. в форме ед. ч.	Формы мн. ч.	Суффиксы мн. ч.
вак «свин, кабан» сал «огород» к1ам «овраг, ущелье»	Вак1ар Салар К1амар	-ар
инсан «человек» мугьман «гость» аслан «лев» гардан «шея»	инсанар мугьманар асланар гарданар	-ар
рик1 «сердце» хер «рана» муйгъ «мост» рехъ «дорога»	рик1ер хирер муйкьер рекьер	-ер (-эр)
шадвал «радость» садвал «единство»	шадвилер савдилер	-ер (-эр)
к1ута «молоток» гада «мальчик» куьче «улица» дуйгуь «рис» сини «поднос»	к1утаяр гадаяр куьчяр дуйгуьяр синияр	-яр (-йяр)
дагъ «гора» хан «царь, владыка» бег «князь, бек» сел «ливень, поток»	дагълар ханлар беглер селлер	-лар -лер

Для ознакомления учащихся с особыми случаями множественного числа могут быть выполнены следующие упражнения.

1. Спишите примеры, заменяя единственное число множественным:

-ияр
литр- существительное –
метр- сказуемое –
консерв- подлежащее –
-ер(-эр)

кац «кошка»-
кал «корова»-
къван «камень»-

После этого учащиеся придумывают словосочетания и предложения, используя анализированные существительные в форме множественного числа.

Обучение категории падежа. Со склонением имен существительных учащиеся знакомы из начальной школы. Поэтому дать новые сведения о категории падежа можно начать с повторения ранее полу-

ченных знаний о склонении существительных. Эту работу можно выполнить, используя таблицу или путем анализа небольшого связного текста. Текст заранее готовится на доске или проецируется по ходу урока. Например:

Вах столдихъ ацукьнава. Ваха ктаб клелзава. Вахан гъиле карандаш ава. Вахаз са вуч ят1ани кхъиз кланзава.

Учащиеся обращают внимание на то, что слово вах «сестра» в данных предложениях связывается с другими словами с помощью разных окончаний (-ди, -дин, -диз), то есть изменяется. Они приходят к выводу, что изменение существительных для связи с другими словами в словосочетании и предложении называется склонением.

Повторяются знания учащихся об основных падежах, полученных в начальных классах. С этой целью учащимся ставятся следующие вопросы: Какие падежи есть в нашем языке? На какие вопросы они отвечают? (Учащиеся называют падежи и вопросы).

Ученики вспоминают, что основных падежей в лезгинском языке 4: 1) асул падеж «именительный падеж», 2) актив падеж «активный падеж, эргатив», 3) талукъвилиин падеж «родительный падеж», 4) гунугин падеж «дательный падеж». Затем учащиеся несколько существительных склоняют по основным падежам, например:

Асул падеж «им. п.» вуж? вуч? «кто? что?» диде «мать» цав «небо»

Актив падеж «актив. п.» ни? куь? диде-ди цаву

Талукъвилиин падеж «родит. п.» нин? куьн? дидедин цавун

Гунугин падеж «дат. п.» низ? квез? диде-диз цавуз.

Для повторения значений основных (общеграмматических) падежей разбираются предложения. Например: Етим Эмин

чи рубьгдин кбилел хкаж хъанвай пайдах я – «Етим Эмин – это знамя, которое поднялось над нашей духовностью». Чи ватанэгъли Исмаила дяведа душмандихъ галаз виклегъдиз женг члугунай «Наш соотечественник Исмаил на войне храбро сражался с врагом». Етим Эмина гъамиша кесиб инсанрин тереф хвена, ам девлетлуйрин туьтуьнилай фенач – «Етим Эмин всегда защищал интересы бедных, он не покорился богатым». Шаирдиз гзаф ярар-дустар авай, адаз иллаки аялар гзаф кландай «У поэта было много друзей, особенно сильно он любил детей».

Новые сведения о склонении имен существительных приводятся, используя следующую таблицу:

Дибдин падежар – 4		
1. Асул падеж вуж? вуч?	буба	вил
2. Актив падеж ни? куь?	бубади	вили
3. Талукъвилиин падеж нин? куьн?	бубадин	вилин
4. Гунугин падеж низ? квез?	бубадиз	вилиз
Чкадин падежар – 14		
5. Секинвилиин I не? кве?	бубада	виле
6. Секинвилиин II нел? квел?	бубадал	вилел
7. Секинвилиин III нив? квеv?	бубадив	вилив
8. Секинвилиин IV нихъ? квехъ?	бубадихъ	вилихъ
9. Секинвилиин V ник? квеk?	бубадик	вилик
10. Къакъатуниин I няй? Квяй?	бубадай	виляй
11. Къакъатуниин II нелай? квелай?	бубадилай	вилелай
12. Къакъатуниин III нивай? квевай?	бубадивай	виливай
13. Къакъатуниин IV нихъай? квехъай?	бубадивай	вилихъай
14. Къакъатуниин V никай? квекай?	бубадикай	виликай
15. Арачивилиин I нелди? квелди?	бубадалди	вилелди
16. Арачивилиин II нивди? квеvди?	бубадивди	виливди
17. Арачивилиин III нихъди? квехъди?	бубадихъди	вилихъди
18. Арачивилиин IV никди? квеkди?	бубадикди	виликди

В результате анализа таблицы, учащиеся приходят к выводам:

1. Падежи делятся на **основные** (общеграмматические) и **местные**. К основным падежам относятся: 1) асул падеж – «именительный падеж», 2) актив падеж – «активный падеж, эргатив», 3) талукъвилиин падеж – «родительный падеж», 4) гунугин падеж – «дательный падеж».

2. Систему местных падежей составляют 3 группы: 1) секинвилиин падежар – 5 падеж «местные падежи покоя – 5 падежей»; 2) къакъатуниин падежар – 5 падеж «местные падежи удаления – 5 падежей»;

3) арачивилиин падежар – 4 падеж «местные падежи посредства – 4 падежа».

Таким образом, выясняется, что в лезгинском языке категория падежа представлена восемнадцатью падежными формами, имеющими свои специальные морфологические показатели. Следовательно, падежей в лезгинском языке восемнадцать [4, с. 109].

Для формирования знаний, умений и навыков учащихся по теме «Склонение имен существительных» и с целью уяснения значений падежей необходимо выполнять ряд специальных упражнений.

Заключение

Для формирования у учащихся навыков употребления имен существительных необходимо разработать научно обоснованные методические рекомендации и систему упражнений.

Изучение теоретических сведений по разделу «Имя существительное» должно быть организовано так, чтобы грамматические знания учащихся в максимальной степени были использованы в целях формирования и закрепления орфографических и речевых навыков.

Все грамматические формы имени существительного (формы числа и формы падежа) функционируют в связной речи. Поэтому в современной школе рекомендуется имя существительное, как и любую

другую морфологическую категорию слов, изучать на синтаксической основе. Для практического овладения речью учащиеся должны знать правила изменения слов, уметь употреблять грамматические категории в связной речи. Каждое слово в речи употребляется в определенной форме, обусловленной законами грамматической сочетаемости. Эти особенности и определяют решающую роль в формировании и развитии связной речи учащихся.

Для формирования знаний, умений и навыков учащихся по теме «Имя существительное» и с целью уяснения значений грамматических форм имени существительного необходимо выполнять ряд специальных упражнений.

Литература

1. Бабаев В. А. Лезги члалан методика. Махачкала, 2005 г. 159 с.
2. Гайдаров Р. И. Основы словообразования и словоизменения в лезгинском языке. Махачкала, 1991 г. 79 с.
3. Гайдаров Р. И., Гюльмагомедов А. Г. Современный лезгинский язык. Махачкала, 2009. 480 с.

4. Магомедов Г. И. и др. Методика русского языка в дагестанской национальной школе. Махачкала, 2004. 96 с.

5. Текучев А. Р. Методика русского языка в средней школе. Москва, 1980. 414 с.

References

1. Babaev V. A. *Lezgi chlalan metodika* [Lezgi Chialan methodology]. Makhachkala, 2005. 159 p.
2. Gaidarov R. I. *Osnovy slovoobrazovaniya i slovoizmeneniya v lezginskom yazyke* [Fundamentals of word formation and inflection in the Lezghin language]. Makhachkala, 1991. 79 p.
3. Gaidarov R. I., Gulmagomedov A. G. *Sovremennyy lezginskij yazyk* [Modern Lezghin language]. Makhachkala, 2009. 480 p.

4. Magomedov G. I. et al. *Metodika russkogo yazyka v dagestanskoj nacional'noj shkole* [The methodology of the Russian language in the Dagestan national school]. Makhachkala, 2004. 96 p.

5. Tekuchev A. R. *Metodika russkogo yazyka v srednej shkole* [Methodology of the Russian language in secondary school]. Moscow, 1980. 414 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Бабаев Владимир Абдурахманович, кандидат филологических наук, доцент, кафедра дагестанских языков, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Vladimir A. Babaev, Ph. D. (Philology), assistant professor, the chair of Dagestan Languages, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: nauka_dgpu@mail.ru

Принята в печать 22.04.2025 г.

Received 22.04.2025.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Paper
УДК 376
DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-36-43

Музыкальная терапия в комплексной нейрореабилитации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС)

© 2025 Багдужева К. Г.¹, Шихамирова Б. А.²

¹ Дагестанская региональная общественная организация помощи инвалидам
«Жизнь без слез»,

Махачкала, Россия; e-mail: bagduevaklara9@gmail.com

² Дагестанской государственной педагогический университет им Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: batashihamirova@yandex.ru

Резюме. Целью статьи является изучение возможностей применения музыкальной терапии в комплексной нейрореабилитации детей с расстройством аутистического спектра (РАС). **Методы.** Проанализированы существующие методики музыкальной терапии, направленные на развитие когнитивных и социальных навыков детей с РАС, а также на коррекцию эмоциональных нарушений. **Результаты.** Представлены практические рекомендации по использованию музыкально-ритмических упражнений, вокальных и инструментальных занятий для улучшения коммуникативных способностей и когнитивных функций. Особое внимание уделяется интеграции музыкальных технологий в образовательные и реабилитационные программы. **Выводы.** Выявлено, что музыкальная терапия является эффективным инструментом в работе с детьми с РАС и способствует их социализации и улучшению качества жизни.

Ключевые слова: музыкальная терапия, расстройства аутистического спектра, когнитивные навыки, социальная адаптация, музыкально-ритмические занятия, реабилитация.

Формат цитирования: Багдужева К. Г., Шихамирова Б. А. Музыкальная терапия в комплексной нейрореабилитации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 19. № 2. С. 36-43. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-36-43

Music Therapy in Complex Neurorehabilitation of Children with Autism Spectrum Disorders (ASD)

© 2025 Klara G. Bagdueva¹, Bata A. Shikhamirova²

¹ Dagestan Regional Public Organization for the Disabled "Life Without Tears",
Makhachkala, Russia; e-mail: bagduevaklara9@gmail.com

² Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: batashihamirova@yandex.ru

ABSTRACT. The aim of the paper is to study the possibilities of using music therapy in complex neurorehabilitation of children with autism spectrum disorder (ASD). **Methods.** Existing methods of music therapy aimed at developing cognitive and social skills in children with ASD, as well as correcting emotional disorders, are analyzed. **Results.** Practical recommendations for the use of musical-rhythmic exercises, vocal and instrumental activities to improve communication abilities and cognitive functions are presented. Special attention is paid to the integration of music technologies into educational and rehabilitation programs. **Conclusions.** It is revealed that music therapy is an effective tool in working with children with ASD and contributes to their socialization and improvement in quality of life.

Keywords: music therapy, autism spectrum disorder, cognitive skills, social adaptation, musical-rhythmic activities, rehabilitation.

For citation: Bagdueva K. G., Shikhamirova B. A. Music Therapy in Complex Neurorehabilitation of Children with Autism Spectrum Disorders (Asd). Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2025. Vol. 19. No. 2. Pp. 36-43. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-36-43 (in Russian)

Введение

В последние десятилетия наблюдается значительный рост числа детей с расстройством аутистического спектра (РАС), что требует поиска новых подходов к их реабилитации. Одним из таких методов, активно обсуждаемых в научной литературе, является музыкальная терапия. Музыка, благодаря своей универсальной природе и способности оказывать влияние на эмоциональную и когнитивную сферы, становится важным инструментом в работе с детьми, имеющими нарушения в коммуникации, социализации и поведении [3, с. 33-34; 7, с. 113-114].

Музыкальная терапия занимает особое место в комплексной нейрореабилитации. С одной стороны, она используется как форма сенсорной стимуляции, способствующей развитию восприятия, внимания и памяти. С другой стороны, музыкальные занятия помогают детям с РАС развивать эмоциональную сферу и коммуникативные навыки, что крайне важно для их социализации [7, с. 51]. М. В. Белоусова подчеркивает, что применение музыкальной терапии эффективно в условиях групповой и индивидуальной работы, а также может быть интегрировано в образовательные программы [3, с. 36-37].

Актуальность исследования музыкальной терапии в работе с детьми с РАС обусловлена необходимостью поиска более гибких и ненасильственных методов реабилитации, которые позволят минимизировать стресс у детей и повысить эффективность их обучения. По данным Э. Э. Новохацкой, музыкальные занятия помогают создать безопасную и предсказуемую среду для ребенка, что способствует улучшению поведения и снижению тревожности [10, с. 2].

Исследования показывают, что музыкальные технологии могут быть применены для коррекции речевых и эмоциональных нарушений, часто сопутствующих РАС. Так, Н. А. Петрова в своей работе указывает, что занятия музыкой положительно влияют на развитие когнитивных функций, включая память, мышление и внимание [11, с. 90-91]. Более того, музы-

кально-ритмические занятия, как отмечает Т. В. Иванова, способствуют развитию коммуникативных навыков и облегчают социализацию детей с РАС [5, с. 68].

Результаты и обсуждение

Несмотря на очевидные успехи музыкальной терапии, вопрос о ее эффективности в реабилитации детей с РАС требует дальнейшего изучения. Е. О. Смирнова акцентирует внимание на необходимости более глубокого анализа того, какие формы и методы музыкальной работы оказывают наибольшее влияние на эмоциональное состояние и когнитивное развитие детей с РАС [12, с. 46]. Кроме того, важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и адаптировать музыкальные занятия к его потребностям и уровню развития [8, с. 137].

Таким образом, музыкальная терапия является перспективным направлением в комплексной нейрореабилитации детей с РАС. Однако существует потребность в систематическом изучении этого подхода и разработке практических рекомендаций для педагогов, психологов и родителей. Настоящее исследование ставит своей целью обобщить современные подходы к музыкальной терапии и определить наиболее эффективные формы и методы работы с детьми с РАС, опираясь на анализ научной литературы и практический опыт специалистов.

Расстройства аутистического спектра (РАС) охватывают широкий спектр нарушений психического развития, затрагивающих коммуникативные, поведенческие и когнитивные функции ребенка. Ключевыми признаками РАС являются дефицит социальных взаимодействий, ограниченные интересы и стереотипное поведение, а также трудности в восприятии и выражении эмоций. Постоянный рост числа детей с данным диагнозом требует от специалистов поиска новых, эффективных методов реабилитации, позволяющих не только улучшить качество жизни детей с РАС, но и способствовать их успешной социализации.

Одним из перспективных направлений является музыкальная терапия. Этот ме-

тод активно используется как в медицинской, так и в образовательной практике. Музыка оказывает положительное воздействие на центральную нервную систему ребенка, создавая безопасную и предсказуемую среду, что снижает уровень тревожности и помогает наладить эмоциональный контакт с окружающими [12, с. 45-46]. Кроме того, музыкальные занятия стимулируют развитие когнитивных функций, таких как память, внимание и мышление, что делает этот метод особенно ценным в реабилитации детей с особенностями развития [3, с. 34].

Исторически использование музыки в лечебных целях восходит к началу XX века, когда исследователи стали изучать влияние музыкальных звуков и ритмов на психоэмоциональное состояние человека. В России музыкальная терапия получила распространение в 1960-е годы, особенно в работе с детьми с психическими и неврологическими нарушениями [6, с. 113]. Согласно исследованиям Е. Н. Котышевой, музыка воздействует на центральную нервную систему и способствует улучшению психоэмоционального состояния детей с ограниченными возможностями здоровья [7, с. 50-52]. Это делает музыкальную терапию мощным инструментом коррекции поведения, а также развития коммуникативных и когнитивных навыков.

Музыкальная терапия включает два основных направления: **активную и пассивную формы занятий**. При активной терапии ребенок взаимодействует с музыкальными инструментами, поет или выполняет ритмические движения под музыку. Пассивная форма терапии основана на прослушивании музыкальных произведений в терапевтических целях. Оба подхода адаптируются в зависимости от возраста и индивидуальных особенностей ребенка. Например, младшие дети лучше воспринимают ритмические упражнения и игры, тогда как старшие могут принимать участие в вокальных или инструментальных занятиях [7, с. 52].

Музыкальная терапия оказывает значительное влияние на коррекцию поведенческих и эмоциональных нарушений у детей с РАС. Особенности их восприятия создают серьезные препятствия в обучении и социализации. Музыка в данном контексте становится универсальным средством, которое помогает устанавли-

вать эмоциональные связи с окружающими и уменьшать уровень тревожности [13, с. 124-126]. О. В. Лучкина подчеркивает, что музыкальные занятия способствуют развитию важных социальных навыков, таких как соблюдение очередности в диалоге, активное слушание и реагирование на эмоциональные сигналы [8, с. 137]. Это особенно важно для детей с РАС, которые часто испытывают трудности с пониманием невербальных сигналов и выражением собственных эмоций.

Одним из ключевых аспектов музыкальной терапии является принцип структурированности. Для детей с РАС крайне важно, чтобы занятия проходили в четко организованной и предсказуемой форме, поскольку это снижает их тревожность и способствует более активному вовлечению в процесс. Вторым важным принципом является постепенность – музыкальные упражнения вводятся поэтапно, с учетом индивидуальных возможностей ребенка. Принцип сенсорной интеграции предполагает, что музыка должна воздействовать не только на слуховые рецепторы, но и на зрительные и тактильные каналы восприятия, что способствует более полному погружению ребенка в занятие [15, с. 75].

Существует несколько основных форм проведения музыкальных занятий для детей с РАС. **Индивидуальные занятия** позволяют учитывать особенности конкретного ребенка, его уровень развития и эмоциональное состояние. В таких занятиях используются музыкальные инструменты, которые вызывают интерес и позитивные эмоции у ребенка. **Групповые занятия**, напротив, направлены на развитие коммуникативных навыков и социализацию. Они помогают детям с РАС научиться работать в команде, соблюдать правила и осваивать новые модели поведения. М. В. Белоусова отмечает, что групповые музыкальные занятия уменьшают проявления социальной изоляции у детей и способствуют их лучшему взаимодействию с окружающими [3, с. 38].

Еще одной формой музыкальной терапии является **музыкально-двигательная терапия**, которая включает ритмопластические упражнения и танцы под музыку. Этот метод эффективен для развития моторики и координации движений. Как отмечает Т. В. Иванова, ритмические упражнения помогают детям с РАС лучше ори-

ентироваться в пространстве и структурировать свои действия [5, с. 70-71]. Ритм, по мнению Э. Э. Новохацкой, играет ключевую роль в музыкальной терапии. Он позволяет детям структурировать свою деятельность и упрощает процесс взаимодействия с окружающими [10, с. 4].

Музыкальная терапия является важным компонентом комплексной нейрореабилитации детей с РАС. Она позволяет корректировать поведенческие нарушения, развивать когнитивные и речевые навыки, а также улучшать эмоциональное состояние ребенка. При этом важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и адаптировать занятия под его потребности. Исследования показывают, что структурированные и последовательные музыкальные занятия значительно способствуют снижению тревожности и развитию коммуникативных навыков у детей с РАС [3, с. 34; 12, с. 46]. Это делает музыкальную терапию эффективным инструментом, который может использоваться как в образовательных учреждениях, так и в реабилитационных центрах.

Музыкальная терапия используется для создания безопасной и предсказуемой среды, что помогает снизить уровень тревожности и наладить эмоциональный контакт с окружающими. Музыка положительно влияет на когнитивные функции, такие как память, внимание и мышление, что делает её незаменимым компонентом работы с детьми с особенностями развития [3, с. 34-35]. Кроме того, музыкальная терапия опирается на адаптированные методы, которые учитывают возрастные и индивидуальные особенности детей. Например, младшие дети чаще вовлекаются в ритмические и музыкально-двигательные игры, а для старших используется вокальная или инструментальная активность [7, с. 52].

На практике музыкальная терапия выполняет сразу несколько функций. Она помогает корректировать эмоциональные нарушения, снижать уровень тревожности и формировать навыки самовыражения. Как отмечает О. В. Тарасова, танцы и ритмические упражнения, включённые в занятия, способствуют снятию эмоционального напряжения и формированию позитивного отношения к окружающему миру [14, с. 59-61]. Например, простые движе-

ния под музыку позволяют детям сосредотачиваться на задаче и учат их выражать эмоции через жесты и мимику.

Ритм в музыкальной терапии играет ключевую роль, помогая структурировать повседневные действия ребёнка. Э. Э. Новохацкая подчёркивает, что использование ритмических упражнений помогает детям с РАС организовать свою деятельность и упрощает процесс взаимодействия с окружающими [10, с. 4-5]. Такой подход особенно эффективен в дошкольных учреждениях, где музыкальные занятия структурированы и помогают формировать у детей навыки взаимодействия в группе [8, с. 137].

Для детей с РАС важно, чтобы занятия проходили в комфортной и структурированной форме. Индивидуальные музыкальные занятия позволяют учитывать особенности каждого ребёнка, адаптировать темп и содержание упражнений под его эмоциональное состояние. В то же время групповые занятия играют важную роль в социализации. М. В. Белоусова отмечает, что такие занятия не только развивают коммуникативные навыки, но и уменьшают проявления социальной изоляции у детей [3, с. 38].

Одним из ключевых направлений музыкальной терапии является работа с речью. Как подчеркивают В. А. Астапова и Н. В. Гребенкина, музыкально-ритмические упражнения стимулируют развитие интонации и эмоциональной окраски речи, что значительно облегчает процесс общения [1, с. 372]. Примером может служить игра «Музыкальное эхо», где педагог исполняет фразу, а ребёнок её повторяет. Это развивает слуховое внимание, память и коммуникативные навыки.

Одной из таких методик является «Музыкальный диалог», который построен на взаимодействии между ребёнком и педагогом с использованием музыкальных инструментов или вокальных упражнений. Основная цель этой методики заключается в том, чтобы научить ребёнка с РАС не только реагировать на действия партнёра, но и самостоятельно вступать в контакт. Например, педагог исполняет простую мелодию на барабане или ксилофоне, а ребёнок повторяет её, постепенно добавляя свои вариации. Этот метод стимулирует развитие слухового восприятия,

навыков очередности действий и эмоционального отклика [4, с. 489-490]. Кроме того, он способствует улучшению способности концентрироваться и воспринимать структуру взаимодействия, что играет важную роль в социализации.

Другой эффективной методикой являются «Музыкальные истории». Она объединяет элементы повествования и музыкального сопровождения, что позволяет стимулировать воображение, внимание и память детей. Педагог рассказывает историю, а ребёнок сопровождает её звуковыми эффектами, используя маракасы, барабаны или другие инструменты. Это помогает закрепить последовательность действий и формирует логическое мышление. Например, если речь идёт о сказке о лесных животных, ребёнок может воспроизводить шаги медведя или шелест деревьев, что делает занятие интерактивным и увлекательным [11, с. 91].

Для коррекции поведенческих особенностей и улучшения моторики применяется ритмическая терапия, основанная на повторении ритмических паттернов. Например, педагог задаёт определённый ритм с помощью ударных инструментов, а дети повторяют его, добавляя движения или хлопки в такт музыке. Такая активность помогает не только развивать координацию движений, но и снижать уровень тревожности и напряжённости, что особенно важно для детей с РАС [5, с. 70-71]. Игра «Ритм дождя», в которой дети имитируют звуки капель с помощью хлопков или ударов по инструментам, позволяет им не только развивать навыки взаимодействия, но и выражать свои эмоции через движения.

Особое внимание уделяется развитию эмоциональной сферы. Методика «Музыкальные эмоции» направлена на то, чтобы научить детей с РАС распознавать и выражать свои чувства. Во время занятия педагог предлагает детям слушать произведения с разным эмоциональным настроением, например, спокойную, радостную или грустную музыку. После этого дети пытаются определить настроение произведения и выразить его через мимику, жесты или рисунки. Это позволяет сформировать у ребёнка способность к эмпатии и снижает уровень эмоциональной изоляции [12, с. 47-49]. Например,

прослушивание «Весенних голосов» И. Штрауса может стать основой для обсуждения, какие эмоции вызывает музыка и как её настроение можно выразить через движения.

Эти методики демонстрируют, как музыкальная терапия помогает развивать когнитивные и социальные навыки у детей с РАС. Через использование музыки дети учатся лучше понимать себя, взаимодействовать с окружающими и справляться с эмоциональными трудностями. Музыкальная терапия остаётся универсальным и гибким инструментом, который может быть адаптирован под потребности каждого ребёнка и эффективно применяться в образовательных и реабилитационных учреждениях.

Музыкальная терапия является важным компонентом комплексной нейрореабилитации детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Проведенный анализ научной литературы и практических методик показывает, что музыкальные занятия оказывают положительное влияние на когнитивные, эмоциональные и социальные функции детей с РАС. Музыка способствует развитию внимания, памяти, мышления, а также улучшает коммуникативные навыки и помогает детям эффективнее социализироваться.

В рамках исследования были рассмотрены ключевые направления музыкальной терапии: вокальные упражнения, музыкально-ритмические игры, ритмическая терапия и музыкальные истории. Практические методики, такие как «Музыкальный диалог», «Музыкальные истории» и «Музыкальные эмоции», доказали свою эффективность в работе с детьми с РАС, так как позволяют корректировать поведение, снижать уровень тревожности и формировать эмоциональную отзывчивость [3, с. 35; 12, с. 46-47].

Одним из ключевых преимуществ музыкальной терапии является ее универсальность и гибкость. Музыкальные занятия могут быть адаптированы под возрастные и индивидуальные особенности каждого ребенка. Как отмечает М. В. Белоусова, использование музыкального сопровождения в реабилитационной работе позволяет создать безопасную и предсказуемую среду для ребенка, что снижает его эмоциональ-

ную напряженность и повышает мотивацию к взаимодействию [3, с. 36].

Музыкальная терапия позволяет не только развивать когнитивные и социальные навыки детей с РАС, но и улучшать их качество жизни. Занятия музыкой помогают детям легче ориентироваться в окружающем мире, находить общий язык с окружающими и выражать свои эмоции. Это подтверждается исследованиями, которые показывают, что музыкальные технологии могут использоваться как в образовательных учреждениях, так и в реабилитационных центрах [15, с. 91; 6, с. 113].

Несмотря на значительные успехи в применении музыкальной терапии для детей с РАС, существуют перспективы для дальнейших исследований. Необходимо более детально изучить влияние различных музыкальных техник на детей с раз-

ными типами РАС, а также разработать индивидуальные программы музыкальной коррекции, которые учитывают уровень развития ребенка, его интересы и потребности.

Вывод

Таким образом, музыкальная терапия может и должна стать неотъемлемой частью комплексной реабилитации детей с РАС. Ее использование позволяет значительно улучшить когнитивные, поведенческие и эмоциональные показатели детей, а также способствует их интеграции в общество. Для специалистов – педагогов, психологов и музыкальных терапевтов – важно учитывать особенности детей с РАС и подбирать музыкальные методики в зависимости от их индивидуальных потребностей и возможностей.

Литература

1. Астапова В. А., Гребенкина Н. В., Пронина О. В. Музыкальная деятельность как средство речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи в системе дошкольного, школьного и профессионального образования в условиях инклюзии // Молодой ученый. 2021. № 52 (394). С. 371-373.
2. Бабич И. А. Уроки музыки в начальной школе для детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2010. Т. 8, № 2. С. 42-56.
3. Белоусова М. В., Уткузова М. А., Фуртин З. В. Музыкотерапия в комплексной нейро-реабилитации детей с расстройством аутистического спектра // Практическая медицина. 2022. Т. 20. № 3. С. 34-39.
4. Дулина Ю. А. Музыка как язык общения детей с особенностями // Молодой ученый. 2017. № 12 (146). С. 488-491.
5. Иванова Т. В. Музыкально-ритмические занятия как средство развития коммуникативных навыков у детей с РАС // Дефектология. 2013. № 4. С. 67-72.
6. Калинина Е. В. Музыкальная терапия в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. С. 112-116.
7. Котышева Е. Н. Музыкальная психологическая коррекция в процессе реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник психотерапии. 2009. № 31. С. 49-56.
8. Лучкина О. В. Организация музыкальных занятий в детском саду для детей с расстрой-
- ствами аутистического спектра // Актуальные исследования. 2023. № 11 (141). С. 137-138.
9. Михайлова М. Б. Работа с детьми аутистического спектра на уроках музыки // Образовательная социальная сеть. 2020.
10. Новохацкая Э. Э. Рабочая программа по музыкальному развитию для детей с расстройствами аутистического спектра // Образовательная социальная сеть. 2016.
11. Петрова Н. А. Влияние музыкальных занятий на развитие когнитивных функций у детей с аутизмом // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2012. № 27. С. 89-94.
12. Смирнова Е. О. Использование музыкальных технологий в коррекции эмоциональных нарушений у детей с аутизмом // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 45-53.
13. Соколова М. Н. Музыкальная терапия в системе комплексной реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра // Вопросы современной педиатрии. 2011. Т. 10. № 5. С. 123-127.
14. Тарасова О. В. Роль музыкального воспитания в социализации детей с аутизмом // Педагогика и психология образования. 2010. № 2. С. 58-63.
15. Федорова Л. С. Музыкальная деятельность как средство коррекции поведения детей с РАС // Вестник практической психологии образования. 2009. № 3. С. 74-79.

References

1. Astapova V. A., Grebenkina N. V., Pronina O. V. *Muzykal'naya deyatel'nost' kak sredstvo rechevogo razvitiya detej s tyazhelymi narusheniyami rechi v sisteme doskol'nogo, shkol'nogo i professional'nogo obrazovaniya v usloviyakh inkluzii* [Musical activity as a means of speech development of children with severe speech disorders in the system of preschool, school and vocational education in conditions of inclusion]. *Young Scientist*. 2021. No 52 (394). Pp. 371-373. (In Russian)
2. Babich I. A. *Uroki muzyki v nachal'noj shkole dlya detej s rasstrojstvami autisticheskogo spektra* [Music lessons in elementary schools for children with autism spectrum disorders]. *Autism and developmental disorders*. 2010. Vol. 8. No. 2. Pp. 42-56. (In Russian)
3. Belousova M. V., Utkuzova M. A., Futin Z. V. *Muzykoterapiya v kompleksnoj nejroreabilitacii detej s rasstrojstvom autisticheskogo spektra* [Music therapy in complex neurorehabilitation of children with autism spectrum disorder]. *Practical medicine*. 2022. Vol. 20. No. 3. Pp. 34-39. (In Russian)
4. Dulina Yu. A. *Muzyka kak yazyk obshcheniya detej s osobennostyami* [Music as a language of communication for children with special needs]. *Young scientist*. 2017. No. 12 (146). Pp. 488-491. (In Russian)
5. Ivanova T. V. *Muzykal'no-ritmicheskie zanyatiya kak sredstvo razvitiya kommunikativnykh navykov u detej s RAS* [Musical and rhythmic exercises as a means of developing communication skills in children with ASD]. *Defectology*. 2013. No. 4. Pp. 67-72. (In Russian)
6. Kalinina E. V. *Muzykal'naya terapiya v rabote s det'mi s rasstrojstvami autisticheskogo spektra* [Music therapy in working with children with autism spectrum disorders]. *Modern problems of science and education*. 2015. No. 2. Pp. 112-116. (In Russian)
7. Kotysheva E. N. *Muzykal'naya psikhologicheskaya korrekciya v processe reabilitacii detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Musical psychological correction in the process of rehabilitation of children with disabilities]. *Bulletin of Psychotherapy*. 2009. No. 31. Pp. 49-56. (In Russian)
8. Luchkina O. V. *Organizaciya muzykal'nykh zanyatij v detskom sadu dlya detej s rasstrojstvami autisticheskogo spektra* [Organization of musical classes in kindergarten for children with autism spectrum disorders]. *Current research*. 2023. No. 11 (141). Pp. 137-138. (In Russian)
9. Mikhailova M. B. *Rabota s det'mi autisticheskogo spektra na urokakh muzyki* [Work with children of the autistic spectrum in music lessons]. *Educational social network*. 2020. (In Russian)
10. Novokhatskaya E. E. *Rabochaya programma po muzykal'nomu razvitiyu dlya detej s rasstrojstvami autisticheskogo spektra* [A work program on musical development for children with autism spectrum disorders]. *Educational social network*. 2016. (In Russian)
11. Petrova N. A. *Vliyanie muzykal'nykh zanyatij na razvitie kognitivnykh funkcij u detej s autizmom* [The influence of music lessons on the development of cognitive functions in children with autism]. *Psychology and pedagogy: methodology and problems of practical application*. 2012. No. 27. Pp. 89-94. (In Russian)
12. Smirnova E. O. *Ispol'zovanie muzykal'nykh tekhnologij v korrekcii ehmocional'nykh narushenij u detej s autizmom* [The use of musical technologies in the correction of emotional disorders in children with autism]. *Psychological science and education*. 2014. Vol. 19. No. 3. Pp. 45-53. (In Russian)
13. Sokolova M. N. *Muzykal'naya terapiya v sisteme kompleksnoj reabilitacii detej s rasstrojstvami autisticheskogo spektra* [Music therapy in the system of comprehensive rehabilitation of children with autism spectrum disorders]. *Issues of modern pediatrics*. 2011. Vol. 10. No. 5. Pp. 123-127. (In Russian)
14. Tarasova O. V. *Rol' muzykal'nogo vospitaniya v socializacii detej s autizmom* [The role of musical education in the socialization of children with autism]. *Pedagogy and psychology of education*. 2010. No. 2. Pp. 58-63. (In Russian)
15. Fedorova L. S. *Muzykal'naya deyatel'nost' kak sredstvo korrekcii povedeniya detej s RAS* [Musical activity as a means of correcting the behavior of children with ASD]. *Bulletin of practical Psychology of education*. 2009. No. 3. Pp. 74-79. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Багдueva Кларa Гаруновна, кандидат педагогических наук, доцент, учитель высшей категории, учитель музыки, Дагестанская региональная общественная организация помощи инвалидам «Жизнь без слез», Махачкала, Россия; e-mail: bagduevaklara9@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Klara G. Bagdueva, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, teacher of the highest category, music teacher, Dagestan Regional Public Organization for the Disabled "Life Without Tears", Makhachkala, Russia; e-mail: bagduevaklara9@gmail.com

Шихамирова Бата Абдулгамидовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной педагогики и социальной работы, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: batashihamirova@yandex.ru

Bata A. Shikhamirova, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, head of the chair of Social Pedagogy and Social Work, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: batashihamirova@yandex.ru

Принята в печать 25.04.2025 г.

Received 25.04.2025.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Paper
УДК 371.123
DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-43-48

Необходимость повышения квалификации учителей в части развития цифровой компетентности

©2025 **Иманалиева Г. А., Рашидова А. Д.**

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

РЕЗЮМЕ. Целью данного исследования является рассмотрение необходимости повышения квалификации учителей в части развития цифровой компетентности. **Методы:** анализ литературы по изучению необходимости повышения квалификации учителей в части развития цифровой компетентности, а также методы наблюдения, изучения и обобщения педагогического опыта. В данной статье авторами затрагивается тема наращивания потенциала для использования ИКТ в школе. **Результат.** Анализируя и обобщая педагогический опыт авторов данного исследования, выяснилось, что Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) и Международная ассоциация по развитию информационных технологий в образовании (ISTE) разработала набор стандартов для учителей. Эти стандартные пакеты были предоставлены штатам, регионам, школам и учебным заведениям, основы, на которых строится философия и разрабатываются планы по интеграции ИКТ в учебную программу. **Вывод.** Учителям стало недостаточно просто передавать знания. Теперь они должны способствовать формированию высоких когнитивных навыков, стимулировать чтение материалов и развивать навыки совместной работы. Эти новые обязанности стали возможны благодаря использованию информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе. В статье также обсуждается, какую роль учитель играет в эффективном применении ИКТ для образовательных целей.

Ключевые слова: цифровая интеграция, цифровые технологии, компетентность учителя, цифровая компетентность, повышение квалификации, компьютер, интернет, ИКТ, программа, иностранный язык, учебная программа.

Формат цитирования: Иманалиева Г. А., Рашидова А. Д. Необходимость повышения квалификации учителей в части развития цифровой компетентности // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 19. № 2. С. 43-48. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-43-48

The Need to Improve the Skills of Teachers in Terms of Developing Digital Competence

©2025 **Gulbike A. Imanalieva, Aibike D. Rashidova**

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

ABSTRACT. The aim of the paper is to consider the need to improve the skills of teachers, in particular, the development of digital competence. **Methods.** When working on the stated topic, we used such methods as: analysis of literature on the need to improve teachers' qualifications in terms of developing digital competence, as well as methods of observation, study and generalization of pedagogical experience. In this paper, the authors touch upon the topic of capacity building for the use of ICT in schools. In this paper, the authors touch upon the topic of capacity building for the use of ICT in schools. These standard packages have been provided to states, regions, schools and educational institutions, the foundations on which the philosophy is based and plans are being developed to integrate ICT into the curriculum. **Conclusion.** It is no longer enough for teachers to provide the content of knowledge. They should develop a high level of cognitive skills, encourage reading information, and develop teamwork practices. These new responsibilities have been facilitated by the use of ICT in education. The paper also discusses the question: what role does a teacher play in the effective use of ICT for educational purposes.

Keywords: digital integration, digital technologies, teacher competence, digital competence, professional development, computer, Internet, ICT, program, foreign language, curriculum.

For citation: Imanalieva G. A., Rashidova A. D. The Need to Improve the Skills of Teachers in Terms of Developing Digital Competence. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2025. Vol. 19. No. 2. Pp. 43-48. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-43-48 (in Russian)

Введение

В большинстве европейских стран и за их пределами информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) интегрированы в образовательные программы, становясь важным элементом новой методологии преподавания. Концепция непрерывного обучения охватывает процесс, в котором люди учатся на добровольной основе в различных контекстах. Среда, способствующая этому обучению, включает не только школы, но и дома, рабочие места, а также места для досуга. Спецификой информационного общества является то, что каждый человек *engages in lifelong learning*. Для успешного существования в таком обществе нужно уметь понимать, интерпретировать и использовать научные данные, генерировать новые идеи и демонстрировать навыки решения проблем. Лица, у которых нет этих компетенций, рискуют оказаться в невыгодном положении: они могут прилагать много усилий, но в итоге не достигать значительных результатов. Это общество динамично и требует адаптации к переменам, поэтому те, кто не успевает за развитием, оказываются вне его пределов. Образование, более чем какая-либо другая сфера, должно адаптироваться к актуальным требованиям изменяющегося мира и отражать политические позиции, связанные с обучением в течение всей жизни.

Целью данного исследования является рассмотрение необходимости повышения квалификации учителя, в частности, развития цифровой компетентности. В рабо-

те применялись методы, такие как анализ литературы, посвященной важности повышения квалификации учителей в области цифровой компетентности, а также методы наблюдения, изучения и обобщения педагогического опыта. В этой статье авторы обсуждают вопросы увеличения потенциала для применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в школьном образовании.

Результаты и обсуждение

Роль преподавателя претерпела значительные изменения и продолжает трансформироваться – от инструктора к создателю знаний, тренеру и организатору образовательного процесса. Новые технологии обучения не исключают необходимость присутствия учителя на занятиях, однако они требуют индивидуального подхода к его профессии. Преподавателям уже недостаточно просто передавать информацию. Теперь они должны способствовать развитию высоких когнитивных навыков, поощрять чтение и внедрять практики совместной работы. Внедрение ИКТ в образовательный процесс стало основой для этих новых обязанностей.

Тем не менее, чтобы достичь реальной интеграции ИКТ, учителей необходимо подготовить к этому процессу. Современный учитель должен: помогать учащимся оценивать качество и ценность новых ресурсов и знаний; оставаться непредвзятым, аналитическим и профессионально независимым; активно сотрудничать и быть партнерами; обладать творческими и гибкими подходами в своей работе. Важ-

ные навыки для эффективного использования ИКТ в классе включают умение организовывать работу в команде, работать над проектами, налаживать взаимодействие, определять и распределять задачи в соответствии с особенностями студентов, а также способность к сотрудничеству. Перемещение акцента с традиционного преподавания на обучение может создать более интерактивную и привлекательную образовательную среду для преподавателей и учащихся [9].

Перенос акцента с процесса преподавания на обучение способен создать более интерактивную атмосферу, которая интересует как преподавателей, так и студентов. В таком контексте меняются роли как учителей, так и учащихся. Преподаватель теперь выступает не просто в роли транслятора знаний, а становится наставником, который направляет и поддерживает студентов в их освоении материала.

Эта новая позиция не снижает значимость учителя, но требует от него усвоения дополнительных знаний и навыков. Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) выступают мощными инструментами, способствующими переходу к обучению, ориентированному на учащихся, и изменению ролей в образовательном процессе. При входе на рынок труда молодые педагоги осознают необходимость постоянного профессионального роста, который поможет им углублять свои знания и развивать умения, необходимые для успешной деятельности.

С педагогической точки зрения, учителям необходимо развивать новые навыки, чтобы эффективно использовать технологии для улучшения качества образовательного процесса. Важным аспектом является разработка учебных программ: педагог должен уметь создавать эффективные курсы, что дает студентам возможность достигать взаимопонимания, интегрировать новые знания в их контекст и делиться новыми знаниями с другими.

Необходима полная интеграция технологий в учебный процесс, что требует разработки стратегий для эффективного включения значимых технологий в образовательные программы. Проведение мероприятий по повышению квалификации сотрудников также играет важную роль: такие мероприятия помогают освоить навыки работы с различными приложениями и программным обеспечением. Успех студентов во многом зависит от

преподавателей, которые используют технологии для поддержки учебного процесса и разработки международных проектов. Эти проекты должны быть напрямую связаны с учебными целями, знаниями и навыками, необходимыми для достижения результатов в рамках предметной программы [9].

Система поддержки должна быть организована таким образом, чтобы учителя получали необходимую помощь как в образовательных учреждениях, так и на уровне регионов для успешной интеграции технологий в классную деятельность. Это поможет преодолеть изоляцию, с которой педагоги могут столкнуться, знакомясь с новыми методическими подходами и инструментами, ранее не используемыми в их практике. Важную роль в эффективном применении информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе играют именно учителя. Их подготовка, стажировка во время работы и постоянное профессиональное развитие являются ключевыми факторами для успешной реализации этих технологий [10].

Специалисты играют важную роль в развитии цифровых компетенций среди учителей. В связи с этим были созданы профессиональные стандарты, касающиеся использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые служат основой для разработки программ начальной подготовки и повышения квалификации педагогов, а также для оценки их профессиональной эффективности. После принятия этого документа последуют дальнейшие шаги: сотрудничество с педагогическими факультетами для пересмотра программ подготовки учителей с учетом потребностей в цифровых компетенциях. Необходимо разработать комплексную программу обучения, охватывающую все аспекты применения ИКТ. Также важно создать и поддерживать соответствующую инфраструктуру для этичного использования технологий в образовательных учреждениях [5].

Введение стандартов для преподавателей в области использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) становится важным шагом. Следующим шагом является развитие потенциала для внедрения ИКТ в образовательный процесс. Это включает формирование группы национальных инструкторов, которые будут оказывать поддержку и

помощь в постоянном обучении учителей, позволяя им эффективно применять ИКТ в своей педагогической практике [5].

Процесс формирования этого потенциала сосредоточен на нескольких ключевых элементах. Во-первых, важно ознакомить педагогов с требованиями стандартов компетентности для учителей. Тренеры должны досконально понимать, какие навыки необходимы педагогам для эффективного использования ИКТ в обучении. Во время своих тренингов они обрисовывают эти стандарты, объясняя, как применяются ИКТ в образовательном процессе. Для обмена лучшими практиками внедрения ИКТ в учебный процесс была создана цифровая карта, которая содержит сведения о различных образовательных системах. В рамках подготовки учителей используются специализированные модули ИКТ, а также педагоги готовы поддерживать своих коллег, обеспечивая необходимую литературу [6].

Оценка и сертификация новых педагогов: тренеры должны проявлять готовность к проведению сертификации учителей на основе тестов, разработанных в соответствии с установленными стандартами. Почему столь важны стандарты для учителей в сфере использования ИКТ в образовательном процессе? Мы находимся в эпоху цифровых технологий, где учащиеся знакомы с новыми технологиями, в то время как отдельные учителя могут не обладать необходимыми навыками для адекватного реагирования на современные вызовы в области преподавания и обучения, основанного на глубокой интеграции ИКТ. Учитель становится ключевым фактором, влияющим на успех учащихся. В классах, как физических, так и виртуальных, должны работать профессионалы, обладающие соответствующими компетенциями и понимающие, когда и как применять информационные технологии в обучении. Педагогу необходимо не только хорошо знать предмет, но и уметь эффективно донести его до учащихся, используя современные методики, которые делают ИКТ важным и незаменимым инструментом для трансформации образовательной среды [8]. Это воздействует не только на успехи учащегося, но и открывает новые перспективы для учителей в области обучения и сотрудничества, позволяя им обмениваться идеями, опытом и решать общие педагогические задачи.

Во всех европейских странах и за их пределами информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) интегрированы в учебные программы как новая методология преподавания. Именно поэтому ЮНЕСКО и Международная ассоциация образовательных технологий (ISTE) разработали комплекс стандартов для педагогов [5].

Эти стандартные пакеты были представлены штатам, регионам, школам и учебным заведениям, основы, на которых строится философия и разрабатываются планы по интеграции ИКТ в учебную программу [6].

В этих условиях необходимо принять профессиональные стандарты использования ИКТ в преподавании-обучении, чтобы гарантировать, что все учителя должны быть хорошо подготовлены к использованию ИКТ в учебном процессе с целью подготовки и переподготовки учащихся навыкам XXI века [7].

Эффективное внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательный процесс во многом зависит от способности преподавателей формировать организованную учебную среду. Учителя должны сочетать современные технологии с разнообразными методическими подходами для создания активных занятий, которые способствуют взаимодействию, сотрудничеству и работе в группах.

Профессиональные стандарты, касающиеся использования ИКТ в обучении и преподавании, направлены на формирование единой основы знаний и навыков для всех учителей в данной области. Эти стандарты обеспечивают согласованный подход к использованию ИКТ как в школе, так и в учебном процессе. Они определяют критерии интеграции ИКТ в обучение и готовят педагогов к овладению различными информационными и коммуникационными технологиями [5].

Заключение

Система поддержки должна обеспечивать педагогам необходимую помощь как в образовательных учреждениях, так и на уровне регионов, чтобы помочь им преодолеть изоляцию и ознакомиться с новыми подходами и инструментами, ранее неизвестными в преподавании. Это позволит учителям успешно интегрировать технологии в классе.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР. 2009. 446 с.
2. Английский язык для студентов 1-2 курсов гуманитарных специальностей ДГПУ им. Р. Гамзатова, обучающихся в рамках курса «Иностранный язык». Махачкала: ДГПУ им. Р. Гамзатова, 2023. 142 с.
3. Бондаренко С. В., Коваленко Н. Д. Учебный курс «Английский язык и взаимодействие с ЭВМ». Сборник: Компьютеризация обучения языкам. Тезисы докладов. Казань, 1993.
4. Бухаркина М. Ю. Применение телекоммуникационных технологий в обучении иностранным языкам в общеобразовательных учреждениях. Дисс. ... к. пед. н. Москва, 1994.

5. Национальные стандарты компетенций в области информационно-коммуникационных технологий (NICS) для преподавателей, 2006.
6. Стандарты преподавания компьютерных технологий для государственных школ штата Вирджиния, 22 июня 2005 года.
7. Стандарты NETS для учителей от ISTE, 2008.
8. Полякова Т. Ю. Английский язык для общения с компьютером. М.: «Высшая школа», 1997. 190 с.
9. Применение технологий в преподавании, Технологические стандарты университета Чепмена Калифорнийского колледжа для преподавателей, утвержденные 5 мая 2000 года.
10. Центр развития образования. Знания и навыки в рамках инициативы кластера в сфере ИТ-карьеры. Департамент образования штата Огайо, 2002.

References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moscow: IKAR. 2009. 446 p. (In Russian)
2. *Anglijskij yazyk dlya studentov 1-2 kursov gumanitarnykh special'nostej DGPU im. R. Gamzatova, obuchayushchikhsya v ramkakh kursa «Inostrannyj yazyk»* [English for undergraduate students of 1-2 courses of all fields of study of various humanitarian specialties of the R. Gamzatov State Pedagogical University, studying English as part of the program of the discipline "Foreign language"]. Makhachkala: "R. Gamzatov State Pedagogical University", 2023. 142 p. (In Russian)
3. Bondarenko S. V., Kovalenko N. D. *Primenenie telekommunikacionnykh tekhnologij v obuchenii inostrannym yazykam v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh* [The academic subject "English and computer communication"] Collection: Computerization of language teaching. Abstracts of the reports. Kazan, 1993. (In Russian)
4. Bukharkina M. Yu. *Primenenie telekommunikacionnykh tekhnologij v obuchenii inostrannym yazykam v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh* [The use of telecommunications in teaching foreign languages in secondary schools]. Diss. candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 1994. (In Russian)

5. *Nacional'nye standarty kompetencij v oblasti informacionno-kommunikacionnykh tekhnologij (NICS) dlya prepodavatelej*, 2006 [National ICT Competence Standards (NICS) for Teachers. 2006]. (In Russian)
6. *Standarty prepodavaniya komp'yuternykh tekhnologij dlya gosudarstvennykh shkol shtata Virdzhiniya*, 22 iyunya 2005 goda [Computer Technology Education Standards for Virginia Public Schools, June 22, 2005]. (In Russian)
7. *Standarty NETS dlya uchitelej ot ISTE*, 2008 [NETS standards for Teachers from ISTE, Nets for teachers 2008]. (In Russian)
8. Polyakova T. Yu. *Anglijskij yazyk dlya obshcheniya s komp'yuterom* [English for dialogue with a computer]. Moscow: Higher School, 1997. 190 p. (In Russian)
9. *Primenenie tekhnologij v prepodavanii, Tekhnologicheskie standarty universiteta Chepmena Kalifornijskogo kolledzha dlya prepodavatelej, utverzhdennye 5 maya 2000 goda* [Teaching using technology, Technological Standards of the California College of Chapman University for Teachers, approved on May 5, 2000]. (In Russian)
10. *Centr razvitiya obrazovaniya. Znaniya i navyki v ramkakh iniciativy klastera v sfere IT-kar'ery. Departament obrazovaniya shtata Ogajo*, 2002 [The Center for the Development of Education. The knowledge and skills that form the basis of the IT Career Cluster initiative. The Ohio Department of Education. 2002]. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Иманалиева Гульбике Абдулгамидовна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков и методики их преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: igulbike@bk.ru

Рашидова Айбике Джамалутдиновна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков и методики их преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: naukadgpu@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Gulbike A. Imanalieva, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Foreign Languages and Methods of Teaching them, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: igulbike@bk.ru

Aibike D. Rashidova, Ph. D. (Philology), assistant professor, the chair of Foreign Languages and Methods of Teaching them, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: naukadgpu@mail.ru

Принята в печать 18.04.2025 г.

Received 18.04.2025.

Педагогические науки / Pedagogical Science

Оригинальная статья / Original Paper

УДК 377

DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-48-53

Теория и практика формирования информационной культуры обучающихся в колледже

© 2025 **Исламова С. Х.**

Дагестанский государственный университет, филиал в г. Кизляре, Кизляр, Россия, e-mail: sultanatislamova@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель статьи – разработка предложений для улучшения процесса развития информационной культуры у студентов колледжа посредством анализа теоретических и практических аспектов. **Методы.** Изучение и систематизация практического опыта внедрения информационных технологий в образовательный процесс и анализ научной литературы, посвященной вопросам формирования информационной культуры. **Результат.** Разработаны подходы для формирования информационной культуры в колледжах, каждый из которых акцентирует внимание на различных аспектах образовательного процесса. **Вывод.** Формирование информационной культуры у студентов колледжа требует комплексного подхода, включающего сочетание традиционных методов и современных инструментов, таких как образовательные социальные сети.

Ключевые слова: информационная культура, студенты колледжа, социальные сети, подходы формирования информационной культуры.

Формат цитирования: Исламова С. Х. Теория и практика формирования информационной культуры // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 19. № 2. С. 48-53. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-48-53

Theory and Practice of Forming the College Students' Information Culture

© 2025 **Sultanat Kh. Islamova**

Dagestan State University, branch in Kizlyar, Kizlyar, Russia; e-mail: sultanatislamova@mail.ru

ABSTRACT. The aim of the paper is to develop proposals for improving the process of developing information culture among college students through the analysis of theoretical and practical aspects. **Methods.** Study and systematization of practical experience in introducing information technologies into the educational process and analysis of scientific literature devoted to the issues of forming information culture. **Result.** Approaches for forming information culture in colleges have been developed, each of which focuses on different aspects of the educational process. **Conclusion.** Formation of information culture among college students requires an integrated approach, including a combination of traditional methods and modern tools, such as educational social networks.

Keywords: information culture, college students, social networks, approaches to forming information culture.

For citation: Islamova S. Kh. Theory and Practice of Forming the College Students' Information Culture. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2025. Vol. 19. No. 2. Pp. 48-53. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-48-53 (in Russian)

Введение

Формирование информационной культуры студентов колледжей в России является важной и актуальной задачей, обусловленной стремительным развитием информационного общества и необходимостью подготовки высококвалифицированных специалистов. Этот процесс требует от студентов не только умения находить, анализировать, обрабатывать и применять информацию, но и осознания этических и правовых норм работы с ней. Тем не менее, анализ литературы в области формирования информационной культуры студентов колледжа указывает на наличие ряда проблем, затрудняющих развитие информационной культуры в образовательных учреждениях среднего профессионального образования.

К основным проблемам относятся недостаточная интеграция информационных технологий в образовательный процесс, отсутствие системного подхода к формированию информационной культуры и низкий уровень мотивации студентов к освоению современных технологий. Эти проблемы требуют комплексного подхода и активных мер для их решения. Необходимо создать условия для полноценного использования потенциала информационных технологий в обучении, а также повысить мотивацию студентов к освоению современных образовательных возможностей.

Цель исследования – разработка предложений для улучшения процесса развития информационной культуры у студентов колледжа посредством анализа теоретических и практических аспектов.

Методы исследования – изучение и систематизация практического опыта внед-

рения информационных технологий в образовательный процесс и анализ научной литературы, посвященной вопросам формирования информационной культуры.

Результаты и обсуждение

Труды многих исследователей подробно излагают основы, на которых строится информационная культура. В их работах подчеркивается важность комплексного подхода к развитию информационной культуры, включающего не только приобретение умений работы с информацией, но и их включение в более широкие культурные и образовательные рамки.

Также выделяется необходимость внедрения информационной культуры в обучение посредством междисциплинарного подхода. Для достижения более глубокого усвоения учебного материала и развития ключевых навыков, образовательный процесс должен включать в себя эффективное использование цифровых инструментов и медиа.

Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, И. Л. Скипор, Г. А. Стародубова подробно изучают развитие информационной культуры как самостоятельной сферы. Они выделяют, что под информационной культурой понимается не только умение обращаться с техникой, но и развитие критического мышления, умения анализировать информацию [2, с. 30].

В. И. Накаряков в своем исследовании акцентируют внимание на важности создания образовательного пространства, где студенты имеют возможность развивать свои умения работы с информацией. Они подчеркивают значение практических заданий, проектной деятельности и интеграции цифровых технологий в процесс обучения как ключевые элементы в

процессе формирования информационной культуры [7, с. 358].

Исследовательская работа И. В. Новиковой демонстрирует, что для эффективного развития информационной культуры крайне важно, чтобы учащиеся активно включались в процесс обработки информации. Это подразумевает не только критический подход к принимаемой информации, но и непрерывное стремление к самостоятельному освоению новых знаний. Важны также глубина и интенсивность, с которыми подростки воспринимают окружающий мир на эмоционально-ценностном уровне. В период среднего школьного возраста особое значение приобретает умение самостоятельно находить и анализировать информацию, рост осознания общественных ценностей и понимание важности освоения логичных методов работы с информацией [8, с. 12].

В работе Н. А. Ходиковой отмечается, что ключевым компонентом информационной культуры является развитие критического мышления, а также навыков анализа и синтеза информации [12, с. 14].

По мнению Л. В. Кузнецовой, М. В. Вакуленкова, для успешного формирования информационной культуры необходимо интегрировать информационные технологии в образовательный процесс и создавать условия для их практического применения [5, с. 20; 1, с. 20].

Ю. А. Горохова углубляется в анализ таких аспектов современного образования, как медиатехнологии, платформы для дистанционного обучения и системы, обеспечивающие управление образовательным процессом. Она указывает на важность этих технологий для разработки персонализированных образовательных маршрутов и воспитания у студентов глубоких знаний в области информационной культуры, что в свою очередь способствует формированию навыков, необходимых для успешного обучения [3, с. 7].

Анализ работ С. В. Лосева [6, с. 59], О. В. Тарасюка, М. В. Цороева [10, с. 144], В. Г. Сафонова [9, с. 18], Е. Э. Политевича [11, с. 71] позволил нам разработать подходы для формирования информационной культуры в колледжах, каждый из которых акцентирует внимание на различных аспектах образовательного процесса.

1. *Технологический подход* основан на применении современных информацион-

но-коммуникационных технологий (ИКТ), что позволяет эффективно управлять данными: от их сбора и хранения до анализа и распространения.

2. *Деятельностный подход* заключается в развитии у обучающихся реальных навыков работы с информацией путем решения специфических заданий, которые имитируют ситуации из профессиональной сферы.

3. *Интерактивный подход* позволяет использовать технологии, обеспечивающие активное взаимодействие между преподавателем и студентами, а также между самими студентами в процессе обучения.

4. *Индивидуализированный подход* отражает адаптацию образовательного процесса к индивидуальным особенностям, потребностям и уровню подготовки студентов.

5. *Системный подход* рассматривает информационную культуру как целостную структуру знаний, навыков и умений, связанных с профессиональной деятельностью, включающую как базовые, так и продвинутое элементы.

6. *Проектно-исследовательский подход* формирует информационную культуру через выполнение проектных и исследовательских заданий, направленных на решение реальных профессиональных проблем.

7. *Интегративный подход* предполагает объединение знаний и умений из различных дисциплин для комплексного формирования информационной культуры.

Внедрение социальных сетей с образовательной направленностью представляет собой перспективный метод для улучшения уровня информационной осведомленности среди учащихся колледжей, позволяет применить на практике подходы по формированию информационной культуры. Особенно это касается использования отечественных ресурсов, включая платформы «ЯКласс», «Яндекс учебник», «Сферум», «Учи.ру» «МЭШ», «Stepik» и подобные, которые могут быть эффективно включены в образовательный процесс.

1. *Посредством применения социальных сетей для создания образовательного контента:*

– Разработка интерактивных обучающих модулей. Это включает в себя использование платформ, ориентированных на образование, для создания учебных программ, которые уделяют особое вни-

вание развитию критического мышления, медиаграмотности и умению искать информацию.

2. *Введение системы проектной работы в социальных сетях:*

– Совместное выполнение заданий. Через такие сервисы, как «Сферум» «МЭШ», «Stepik», «Яндекс.Учебник», студенты могут совместно реализовывать проекты, что обеспечивает развитие умений взаимодействовать, обмениваться информацией и осуществлять проектное управление.

– Ведение учебных блогов. В контексте проектной деятельности обучающиеся имеют возможность вести блоги, целью которых является распространение верифицированных данных, способствующее развитию навыков критического анализа информации и умения отличать настоящие факты от фальсификации.

3. *Моделирование профессиональной среды:*

– Разработка виртуальных образовательных сред, имитирующих профессиональные сообщества, предоставляет студентам возможность участия в группах социальных сетей, созданных для воспроизведения условий реальной работы.

4. *Развитие умений по медиаграмотности с помощью выполнения задач:*

– Подготовка к распознаванию и опровержению недостоверной информации. Проведение упражнений на идентификацию и демонстрацию неверных данных в педагогически ориентированных социальных сетях способствует улучшению способностей к анализу представленных фактов.

– Работа с медиаматериалами. Групповые активности в образовательных сетевых сообществах, включающие в себя просмотр и критический разбор видео, текстовых сообщений или визуальных данных, направлены на повышение способности студентов адекватно воспринимать и анализировать медийные материалы в рамках широкого спектра современных информационных потоков.

5. *Развитие навыков вежливости и культурного взаимодействия в цифровой среде:*

– Повышение осведомленности о цифровом вежливом поведении. Организация обучающих сессий, направленных на освоение правил безопасного взаимодействия в сети, в том числе защита персональной информации, кибербезопасность и вежливое общение в цифровой среде.

– Образовательные программы по борьбе с кибербуллингом. Студенты имеют возможность изучать стратегии предотвращения и разрешения цифровых конфликтов через участие в специализированных программах на платформе «Сферум» и других электронных обучающих платформах.

6. *Интеграция элементов игрового процесса в образовательную деятельность:*

• – Включение элементов игры в процесс обучения может существенно повысить интерес и мотивацию учащихся. Вводя в образовательный процесс викторины и квесты через социальные сети, ученики учатся анализировать информацию в более захватывающем формате.

7. *Создание цифрового портфолио в образовательных социальных сетях:*

– В то же время, студентам предоставляется возможность создавать свое личное цифровое портфолио в рамках образовательных платформ. Публикуя свои работы, проекты и достижения, они не только учатся управлять цифровыми инструментами, но и имеют шанс представить свои умения и компетенции широкому кругу лиц. Внедрением системы оценок и достижений можно существенно повысить уровень информационной культуры среди студентов. Это достигается за счет введения механизма, который позволяет студентам зарабатывать очки за успешное выполнение заданий, связанных с освоением информационных навыков.

8. *Содействие во взаимодействии педагогов и родителей:*

– В рамках поддержки учебного процесса, особое внимание уделяется развитию профессиональных качеств преподавателей и информационной поддержке родителей.

– Создание системы обратной связи. Предоставляя студентам шанс обсуждать итоги выполненных заданий в групповых обсуждениях или через комментарии от учителей, можно выделить их сильные и слабые стороны в понимании информационной грамотности.

Основные преимущества внедрения социальных сетей в образовательный процесс включают:

– Возможность получать доступ к учебным материалам в любом месте и в любое время, обеспечивая тем самым удобство и гибкость в обучении.

– Повышение интереса и активности учащихся благодаря использованию новейших технологий.

– Стимулирование развития умений работать в команде и общаться в цифровой среде.

– Воспитание у студентов умения критически мыслить и анализировать информацию, что является основой для формирования медиаграмотности и надежной информационной базы.

Подобные действия направлены на создание образовательной обстановки, где интеграция социальных сетей в обучение способствует повышению уровня информационной культуры у студентов колледжа и подготавливает их к эффективному

взаимодействию в рамках цифрового общества.

Заключение

Основываясь на теоретических исследованиях и практическом опыте, можно утверждать, что процесс формирования информационной культуры у студентов колледжа требует комплексного подхода. Включение в учебный процесс не только традиционных методов, но и новых инструментов, таких как образовательные социальные сети, открывает широкие возможности для повышения эффективности этого процесса. Эти платформы способствуют более глубокому пониманию и осмыслению информации, а также облегчают взаимодействие и обмен знаниями между студентами.

Литература

1. Вакуленкова М. В. Информационная культура как составляющая начального математического образования. Автореф. дисс. ... канд. пед. н. Майкоп, 2004. 24 с.

2. Гендина Н. И., Колкова Н. И., Скипор И. Л., Стародубова Г. А. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях: учеб.-метод. пособ. М.: Шк. 6-ка, 2003. 295 с.

3. Горохова Ю. А. Методика формирования информационно-компьютерной готовности студентов при обучении информатике с использованием электронного учебного курса. Автореф. дисс. ... канд. пед. н. Ярославль, 2012. 23 с.

4. Дубовкин С. В. Формирование информационной культуры студентов медицинских колледжей в процессе изучения курса «Информационные технологии в профессиональной деятельности» // Культура и экология – основы устойчивого развития России. Приоритет культуры в образовании и науке: материалы Международного форума (г. Екатеринбург, 14-15 апреля 2014 г.). Екатеринбург: УрФУ, 2014. С. 41-44.

5. Кузнецова М. А. Формирование информационной культуры у студентов вуза в процессе обучения. Автореф. дисс. ... канд. пед. н. Чехов, 2009. 22 с.

6. Лосев С. В. Формирование информационной культуры студентов колледжа – требова-

ние к подготовке современного специалиста // Проблемы педагогики. 2017. № 7(30). С. 58-62.

7. Накарякова В. И. К вопросу повышения информационной культуры личности путем развития информационно образовательной среды вуза // Новые информационные технологии в образовании. Екатеринбург, 2014. С. 357-359.

8. Новикова И. В. Преемственность в формировании информационной культуры учащихся 1-7 классов. Автореф. дисс. ... канд. пед. н. Смоленск, 2013. 19 с.

9. Сафонова В. Г. Организация проектной деятельности по формированию информационной культуры студентов: На материалах деятельности технико-экономического колледжа г. Новокузнецка. Автореф. дисс. ... канд. пед. н. Томск, 2005. 19 с.

10. Тарасюк О. В. О некоторых аспектах формирования информационной культуры студентов гуманитарно-технического колледжа // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск: сб. науч. трудов / под ред. Г. Д. Бухаровой. Екатеринбург: Издательство РГПУ, 2003. Вып. 2. Ч. 2. С. 142-144.

11. Политевич Е. Э. Информационная культура учащихся колледжа технического профиля: теоретический аспект // Искусство и культура. 2017. № 2(26). С. 69-75.

12. Ходикова Н. А. Критическое мышление и информационная грамотность // Культура и безопасность. 2021. № 3. С. 11-15.

References

1. Vakulenkova M. V. *Informacionnaya kul'tura kak sostavlyayushchaya nachal'nogo matematicheskogo obrazovaniya* [Information Culture as a Component of Primary Mathematical Education]. Abstract of Cand. Ped. Sci. (Pedagogy). Maykop, 2004. 24 p. (In Russian)

2. Gendina N. I., Kolkova N. I., Skipor I. L., Starodubova G. A. *Formirovanie informacionnoy kul'tury lichnosti v bibliotekakh i obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh: ucheb.-metod. posob.* [Formation of an Individual's Information Culture in Libraries and Educational Institutions: Textbook

and Methodological Manual]. Moscow: School Library, 2003. 295 p. (In Russian)

3. Gorokhova Yu. A. *Metodika formirovaniya informacionno-komp'yuternoj gotovnosti studentov pri obuchenii informatike s ispol'zovaniem ehlektronnoho uchebnogo kursa* [Methodology for Forming Students' Information and Computer Readiness in Teaching Computer Science Using an Electronic Learning Course]. Abstract of Diss. ... cand. of pedagogical science. Yaroslavl, 2012. 23 p. (In Russian)

4. Dubovkin S. V. *Formirovanie informacionnoj kul'tury studentov medicinskih kolledzhej v processe izucheniya kursa «Informacionnye tekhnologii v professional'noj deyatel'nosti»* [Formation of information culture of students of medical colleges in the process of studying the course "Information technologies in professional activity"] // Culture and ecology – the basis of sustainable development of Russia. Priority of culture in education and science: materials of the International forum (Ekaterinburg, April 14-15, 2014). Ekaterinburg: UrFU, 2014. Pp. 41-44. (In Russian)

5. Kuznetsova M. A. *Formirovanie informacionnoj kul'tury u studentov vuza v processe obucheniya* [Formation of information culture of university students in the process of learning]. Abstract of diss. ... candidate of pedagogical sciences. Cheboksary, 2009. 22 p. (In Russian)

6. Losev S. V. *Formirovanie informacionnoj kul'tury studentov kolledzha – trebovanie k podgotovke sovremennogo specialista* [Formation of information culture of college students – a requirement for training a modern specialist]. Problems of pedagogy. 2017. No. 7 (30). Pp. 58-62. (In Russian)

7. Nakaryakova V. I. *K voprosu povysheniya informacionnoj kul'tury lichnosti putem razvitiya informacionno obrazovatel'noj sredy vuza* [On the issue of improving the information culture of an

individual by developing the information and educational environment of a university]. New information technologies in education. Yekaterinburg, 2014. Pp. 357-359. (In Russian)

8. Novikova I. V. *Preemstvennost' v formirovanii informacionnoj kul'tury uchashchikhsya 1-7 klassov* [Continuity in the formation of the information culture of students in grades 1-7]. Abstract. diss. ... cand. ped. Sciences. Smolensk, 2013. 19 p. (In Russian)

9. Safonova V. G. *Organizaciya proektnoj deyatel'nosti po formirovaniyu informacionnoj kul'tury studentov: Na materialakh deyatel'nosti tekhniko-ehkonomicheskogo kolledzha g. Novokuznecka* [Organization of project activities for the formation of students' information culture: Based on the activities of the Novokuznetsk Technical and Economic College]. Abstract of the diss. ... candidate of pedagogical sciences. Tomsk, 2005. 19 p. (In Russian)

10. Tarasyuk O. V. *O nekotorykh aspektakh formirovaniya informacionnoj kul'tury studentov gumanitarno-tekhnicheskogo kolledzha* [On some aspects of the formation of students' information culture of the humanitarian and technical college] // Theory and practice of professional education: pedagogical search: collection of scientific works. Edited by G. D. Bukharova. Ekaterinburg: Publishing house of RSPPU, 2003. Issue. 2. Part 2. Pp. 142-144. (In Russian)

11. Politevich E. E. *Informacionnaya kul'tura uchashchikhsya kolledzha tekhnicheskogo profilya: teoreticheskij aspekt* [Information culture of students of a technical college: theoretical aspect]. Art and Culture. 2017. No. 2 (26). Pp. 69-75. (In Russian)

12. Khodikova N. A. *Kriticheskoe myshlenie i informacionnaya gramotnost'* Critical thinking and information literac. [Critical thinking and information literacy]. Culture and Security. 2021. No. 3. Pp. 11-15. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Исламова Султанат Халиковна, старший преподаватель, кафедра общеобразовательных и профессиональных дисциплин, Дагестанский государственный университет, филиал в г. Кизляре, Кизляр, Россия, e-mail: sultanatislamova@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Sultanat Kh. Islamova, senior lecturer, the chair of General Education and Professional Disciplines, Dagestan State University, branch in Kizlyar, Kizlyar, Russia; e-mail: sultanatislamova@mail.ru

Принята в печать 16.05.2025 г.

Received 16.05.2025.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Paper
УДК 372.881
DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-54-59

Интегрированные занятия как фактор оптимизации образовательного процесса

© 2025 Курамагомедова З. М.¹, Курбанова О. В.²

¹ Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет,
Махачкалинский филиал,

Махачкала, Россия; e-mail: zuzuchekk@mail.ru,

² Дагестанский государственный технический университет,
Махачкала, Россия; e-mail: olgavlad1967@yandex.ru

РЕЗЮМЕ. Цель данной статьи заключается в исследовании особенностей и эффективности проведения интегрированного урока. Статья написана на основе педагогического опыта, научных исследований на означенную тему. Обоснована актуальность данной темы для оптимизации учебного процесса, рассмотрены методы, специфика интегрированных занятий, а также результаты, к которым можно прийти в процессе уроков. С помощью сравнительного **метода**, наблюдения и анализа в статье рассмотрены проблемы, плюсы и минусы, связанные с проведением интегрированных занятий. **Результаты.** Новым в статье является то, что авторы максимально приближены к решению не только теоретических проблем, но и практической реализации задачи проведения интегрированных занятий с огромной пользой для обучающихся, поскольку посредством интегрированных уроков развиваются креативные, познавательные, культурные и многие другие составляющие личности обучающихся, пребывающих в сложном информационном времени и пространстве. А также реализуются как преподавательский, так и ученический потенциал в процессе проведения интегрированных уроков. **Вывод.** Цель образования в максимально ускоренном развитии обучающихся, в приобщении их к культуре, в формировании у них целостного представления, целью данной статьи является изучение методов и приёмов улучшения интегрированных занятий со всеми преимуществами в пользу проведения подобных занятий.

Ключевые слова: интеграция, креативность, когнитивный процесс.

Формат цитирования: Курамагомедова З. М., Курбанова О. В. Интегрированные занятия как фактор оптимизации образовательного процесса // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 19. № 2. С. 54-59. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-54-59

Integrated Classes as a Factor in Optimizing the Educational Process

© 2025 Zuleikha M. Kuramagomedova¹, Olga V. Kurbanova²

¹ Moscow Automobile and Road State Technical University,
Makhachkala Branch,

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

² Dagestan State Technical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: olgavlad1967@yandex.ru

ABSTRACT. The **aim** of the paper is to study the features and effectiveness of the integrated lesson. The paper is based on pedagogical experience and scientific research on this topic. The relevance of this topic for optimizing the educational process is substantiated, **methods**, specifics of integrated classes, as well as the results that can be achieved during lessons are considered. Using the comparative method, observation and analysis, the paper examines the problems, pros and cons associated with integrated classes. **Results.**

What is new in the paper is that the authors are as close as possible to solving not only theoretical problems, but also the practical implementation of the task of conducting the integrated classes with great benefit for students, since through integrated lessons, creative, cognitive, cultural and many other components of the students' personality who are in a complex information time and space develop. And both teaching and student potential are realized in the process of conducting the integrated lessons. **Conclusion.** The aim of education is to maximize the accelerated students' development, to introduce them to culture, and to form a holistic their view. The aim of the paper is to study methods and techniques for improving the integrated classes with all the advantages in favor of conducting such classes.

Keywords: integration, creativity, cognitive process.

For citation: Kuramagomedova Z. M., Kurbanova O. V. Integrated Classes as a Factor in Optimizing the Educational Process. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2025. Vol. 19. No. 2. Pp. 54-59. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-54-59 (in Russian)

Введение

В информационном мире среди множества существующих проблем одной из актуальных является проблема клипового сознания обучающихся. Лишить учащихся «пазлового» мышления – это важная проблема образования. Обучаясь на занятиях и не понимая цели обучения, ученик с клиповым сознанием напрочь теряет мотивацию. А клиповое сознание – это, как известно, результат пребывания в мире видеоклипов, а не в мире чтения. Именно поэтому интеграция является ключом к решению и проблемы мотивации, и проблемы системного целостного представления о жизни, а соответственно, и многих проблем образования. Термин «интеграция» получил широкое распространение в 1990-е годы, когда огромное множество клипов и реклам с динамичной нарезкой на ТВ наводнили эфир и сменили статичную картинку. Весь этот бесконечный поток информации и видеоряда требовал избирательного подхода. Именно тогда известный американский социолог Элвин Тоффлер в своей работе «Третья волна» 1980 года ввёл термины «клиповое мышление» и «интеграция», причём интеграция являлась способом решения проблемы клипового мышления. Образование и образовательная система сегодня претерпевает не лучшие времена, поскольку в нынешнее время рутинные формы обучения не способствовали повышению интереса к учёбе, а напротив, требовали радикального пересмотра методик и учебных программ. Среди множества инновационных приёмов работы с учениками большую популярность приобретают интегрированные занятия, с хорошо разработанным сценарием. На основании изученного материала научных

работ как отечественных учёных, так и зарубежных исследователей, а также имеющегося опыта работы, пользуясь методами наблюдения и методами анализа, необходимо рассмотреть все плюсы и минусы интегрированных занятий и продумать курс работы с учениками в этом направлении. Проблема интегрированных занятий – одна из самых актуальных проблем для всех тех, кто обеспокоен задачами и практическими возможностями проблемы улучшения образования. На интегрированном уроке имеется возможность для синтеза знаний, формируется умение переноса знаний из одной отрасли в другую. Это в свою очередь стимулирует аналитическую деятельность учащихся, развивает потребность в системном подходе к объекту познания, формирует умение анализировать и сравнивать сложные процессы и явления объективной действительности [1, с. 35].

Польза и ценность интегрированных занятий – тема обсуждаемая, многие теоретики и практики глубоко исследовали специфику интегрированных уроков и обосновали курсом проведённых занятий ряд важных преимуществ таких занятий, столь необходимых и ценных в наше время. Образование в информационную эпоху переживает множество кризисных ситуаций и потерь, оно нуждается в радикальных переменах, в реанимации. Низкая мотивация к обучению, нежелание читать, склонность к зрелищам сомнительного качества и скука на традиционных занятиях вызывают к переменам. Вызовы времени требуют незамедлительной реакции, мобильности со стороны педагогов, оказавшихся в весьма щекотливой и непростой ситуации. Педагог не имеет права ограничиваться только проведением обычных

занятий, ему всё время следует быть начеку и проявлять максимальную изобретательность, чтобы соперничать с различными соблазнами, на которые отвлекаются современные подростки. Как добиться того, чтобы на уроке у обучающихся не возникало ни малейшего желания заглянуть в телефон, чтобы концентрация внимания была постоянной на протяжении всего занятия? Сегодня мало быть талантливым преподавателем, важно научить учащихся желать учиться и активно участвовать во всём, что происходит на занятиях. Надо любой ценой сформировать мотивацию к учёбе, причём используя именно те самые мультимедийные технологии, которыми так увлечено нынешнее поколение. Пусть молодёжь самостоятельно под руководством преподавателя добывает знания, демонстрирует полученные сведения и делится со своими сверстниками на уроках.

«Урок предан не детям, а законам формальной дидактики, он – основная форма организации процесса обучения, а не основная форма организации жизни самих детей» [1]. Кризисы нынешней образовательной системы, вызванные изменениями в современной реальности, активизировали специалистов зарубежья и отечественных учёных, кроме того, благодаря возможности изучать открытия в науке и решать проблему совместными усилиями, исследователи трудятся гораздо успешнее, продуктивнее. Так появилось слово «интеграция» в устах Элвина Тоффлера, а благодаря этому – ключ к решению проблемы образования. Таким образом, Тоффлер предложил соединить разрозненные части воедино, интегрируя различный опыт, соединяя в одно целое [6]. Это, в свою очередь, способствовало появлению множества специалистов, «интеграторов», плодами их объединённых усилий были следующие выводы:

- а) интегрированные занятия требуют самостоятельной подготовки;
- б) психологически более комфортная обстановка на уроках;
- в) работа в команде стимулирует когнитивный интерес;
- г) на интегрированных занятиях происходит интенсивная подготовка множества необходимых для обучающихся компетенций;

д) подготовка к таким занятиям формирует креативные навыки.

Руководили обществами Второй волны интеграторы. Интеграция способствует снятию напряжения, перегрузки, утомленности студентов за счет переключения их на разные виды деятельности в ходе занятия. При планировании требуется тщательное определение оптимальной нагрузки студентов различными видами деятельности на лекции [5].

Учитывая пользу и несомненную ценность курса интегрированных занятий, стоит тщательно продумать структуру занятия, количество и качество включаемых занятий, поскольку на интегрированных занятиях синтезируются знания из разных предметных областей, учащиеся могут основательно расширить свой кругозор, оценить взаимосвязь разных дисциплин при кажущемся различии. Есть дисциплины, которые необходимо проводить в синтезе только с целью достижения эффекта для глубокого изучения включенных в урок дисциплин. Разумеется, для достижения такого эффекта надо тщательно продумать план проведения уроков. План урока должен быть подготовлен с учётом именно тех результатов, на которые он нацелен и тех компетенций, которые должен получить обучающийся.

Важным условием при подготовке к интегрированным занятиям является правильная подборка дисциплин, которые будут включены в предстоящий урок. Уже на этапе обдумывания уроков у преподавателя совместно с учащимися развиваются креативные навыки, склонность к самостоятельности, а также критическая составляющая. Немало написано научных и методических статей, в которых отмечается целесообразность обдумывания хорошего плана. Помимо того, что на интегрированных занятиях уже в процессе подготовки к урокам активизируются творческие задатки и способности, важно в полной мере реализовать познавательные способности, ощутить, что каждая дисциплина подобно пазлам в синтезе создаёт картину цельного мира. Проблемные вопросы необходимо ставить заранее. Урок должен быть идеально структурирован, состоять из вводной, основной и заключительной частей. Проблемные вопросы задаются в вводной части и нуждаются в раскрытии через привлечение обширного материала. К примеру: тема вой-

ны 1812 года будет гораздо глубже раскрыта через материал истории, видеофильмов, а главное, через произведение Л. Н. Толстого «Война и мир». После такого синтезированного системного подхода ученики будут вовлечены эмоционально, у них развивается образное мышление и складывается объёмное восприятие. Поиск и выборка необходимого материала учит логическому подходу, а подкреплённый фильмами на фоне классической музыки исторический материал задействует эмоциональный интеллект, без которого невозможен интеллект вообще. Расширяется словарь, развивается речь, а в процессе презентации приобретаются и дополнительные ценные навыки и умения. Обязательно нужно учитывать совместимость учеников и педагога в этом коллективном труде, наибольшую сложность представляет правильный отбор материала и умение координировать действия учеников, затем не менее сложно из блоков составить идеальную общую картину, причём для выполнения этой непростой задачи надо помнить о цели урока, связующей воедино разрозненные нити. Тут и обучение коллективной работе, совместным действиям. Мозговой штурм в таком коллективе приобретает наивысшую остроту, не оставляя равнодушным ни одного ученика. Все мобилизуются для решения поставленных задач и переживают спектр эмоций, а открытия, к которым они пришли, вызывают чувство самооценности.

В процессе интегрирования преподаватели используют проторенные пути, но, порой, экспериментаторство приносит самые неожиданные результаты. К примеру, в Великобритании педагоги средствами хореографии попытались продемонстрировать химические реакции. Суммируя различные варианты интегрированных занятий, исследуя обширный опыт работы в этом направлении, можно прийти к интересным умозаключениям и открытиям, хотя важнее всего именно то, что подобная работа позволяет формировать в процессе обучения творческих специалистов.

Проведение успешного урока зависит от тщательно продуманного и эффективного планирования. Следовательно, при проведении интегрированного урока, стоит провести детальное обсуждение действий, форм работы и всего остального при совместном планировании учителями

разных дисциплин, или учителями одной параллели [7].

Какие дисциплины можно интегрировать? Тут открывается огромное поле деятельности и моря возможностей, что в процессе использования приводит к открытиям, озарениям, всплескам фантазии. Чаще всего поддаются интеграции уроки истории и философии, русского языка и литературы, философии и правоведения. Некоторые педагоги синтезируют математику и физкультуру, биологию и химию. Только в процессе работы необходимо сохранять логику занятия и приводить их к озарениям ума, вызванными нестандартными приёмами работы и интересными методическими разработками. Ещё в Древней Греции талантливо совмещали музыку и уроки риторики, философию и математику. У интеграции имеется предыстория, уходящая в античность, только задачи перед преподавателями становятся всё более сложными и требующими новых необычных и продуманных решений.

А. Я. Данилюк говорит о внутрипредметной интеграции на основании семиотических пар: размышление – письменная речь, действие – рассуждение, практика – теория, образ – повествование [6]. Исходя из его теории можно наблюдать, как закладываются аналитические навыки у обучающихся и обучающихся. В информационное время существует кадровый дефицит профессионалов и особенно сложно решить задачу подготовки высококвалифицированных специалистов, если они не получают навыки и компетенции, позволяющие им не только выживать в мире острой конкуренции, но ещё и достойно и успешно трудиться.

Интегрированные занятия позволяют сделать занятия увлекательными, продуктивными и эффективными, сформировать ценные умения и самостоятельность в добывании знаний и их применений на практике.

А. Маслоу считает, что «мы должны учить их (учеников) быть творческими, по крайней мере, в смысле способности справляться с новизной, импровизировать» [3].

Быть творческими и способными преодолевать различные трудности, ставить проблемные вопросы и решать их – вот прерогатива интегрированных уроков, они развивают образное мышление, учат

анализировать каждый шаг на пути познания нового, систематизировать полученные сведения и обобщать.

Учитывая существующие кризисные явления в образовании:

потерю духовности, изменение ценностей, проживание в новой реальности, требующей пересмотра сложившихся методик и абсолютного обновления, новые ФГОСы, другие ученики из совершенно другой реальности, жаждущие зрелищ и воспитанные на видео и клипах, необходимо проводить занятия так, чтобы обучаемые были заинтересованы в учёбе. Об этом много писал советский педагог Шота Амонашвили.

Ему же принадлежат слова о необходимости реанимации образовательного процесса, о важности учёта интересов учеников и их потребностей. Если учебный процесс вызывает скуку, а процесс получения знаний – отторжение, невозможно добиться результатов. На уроке чрезвычайно важна концентрация внимания учащихся, их заинтересованность в услышанном, их активная позиция и желание участвовать в процессе познания. Все эти перечисленные качества даёт хорошо продуманный курс интегрированных заня-

тий, мобилизуя учеников на труд и желание трудиться. Кроме всего прочего, учёба становится не нудным рутинным процессом, а весьма привлекательным занятием, где они не пассивные слушатели, а активные деятели. Таким образом, задействована в них деятельностная компетенция, что очень пригодится не только в учебном процессе, но и в процессе трудовой деятельности. Экспериментируя в процессе подготовки к интегрированным занятиям, расширяя мировоззрение учеников, комбинируя самые различные дисциплины, складывая пазлы в картину мира, получаем не только весомую пользу, но ещё и удовольствие. «Урок нуждается в обновлении и очеловечивании» [1].

Заключение

Самое ценное в интегрированных уроках – это повышение мотивации, развитие творческих способностей, познавательных способностей, а что особенно ценно, анализ, рефлексия и рассуждения о самостоятельно добытой информации в процессе презентации. Практически осуществить требования ФГОСа и воспитать в стенах учебных заведений талантливых специалистов возможно благодаря интегрированным занятиям.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Основания педагогики сотрудничества / Новое педагогическое мышление. М.: Педагогика, 1989. С. 169.
2. Гурьев А. И. Межпредметная интеграция: статус межпредметных связей в системе современного образования // Наука и школа. 2002. 213 с.
3. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. Ростов-н/Д.: Педагогический университет, 2000. С. 196.

4. Коложвари И., Сеченикова Л. Как организовать интегрированный урок? // Народное образование 1996, № 1.
5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. 425 с.
6. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. М., 2002. 576 с.
7. Элвин Тоффлер. Адекватная семья // Третья волна. М.: АСТ, 2004. 781 с.

References

1. Amonashvili S. A. *Osnovaniya pedagogiki sotrudnichestva* [Foundations of pedagogy of cooperation]. New pedagogical thinking. Moscow: Pedagogika, 1989. P. 169. (In Russian)
2. Guryev A. I. *Mezhpredmetnaya integraciya: status mezhpredmetnykh svyazej v sisteme sovremennogo obrazovaniya* [Interdisciplinary integration: the status of interdisciplinary connections in the system of modern education]. Science and school. 2002. 213 p. (In Russian)
3. Danilyuk A. Ya. *Teoriya integracii obrazovaniya* [Theory of education integration]. Rostov-on-Don: Pedagogical University, 2000. P. 196. (In Russian)

4. Kolozhvari I., Sechenikova L. *Kak organizovat' integrirovannyj urok?* [How to organize an integrated lesson?]. National education 1996, No. 1. (In Russian)
5. Maslow A. *Novye rubezhi chelovecheskoj prirody* [New frontiers of human nature]. Moscow: Smysl, 1999. 425 p. (In Russian)
6. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyonov E. N. *Pedagogika* [Pedagogika]. Moscow, 2002. 576 p. (In Russian)
7. Alvin Toffler. *Adekvatnaya sem'ya* [An adequate family]. The Third wave. Moscow: AST, 2004. 781 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

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

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

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

Принята в печать 22.04.2025 г.

Received 22.04.2025.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Paper
УДК 378.017
DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-59-62

Обеспечение информационной безопасности в условиях цифровизации системы образования

© 2025 **Магомедов Ш. А., Билалов М. К.**

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

РЕЗЮМЕ. Цель. Выявить имеющиеся комплексные подходы к обеспечению информационной безопасности в условиях цифровизации системы образования. **Методы.** Анализ и обобщение существующего опыта по информационной безопасности, изучение взаимосвязей между угрозами и методами защиты. **Результат.** Создание культуры безопасности в организациях, где каждый понимает свою роль в защите информации. Формирование культуры безопасности требует времени и усилий, но это инвестиция, которая оправдывает себя в виде снижения рисков и повышения общей защищенности организации. Необходимо чувствовать свою ответственность за безопасность информации и понимать, как его действия влияют на общую защиту. **Вывод.** Информационная безопасность – это не только технические решения, но и комплексный процесс, включающий людей, процессы и технологии. В условиях быстрого развития цифровых технологий важно постоянно адаптироваться к новым угрозам и вызовам.

Ключевые слова: общество, цифровизация, безопасность, угрозы, защита, личная и корпоративная информация.

Формат цитирования: Магомедов Ш. А., Билалов М. К. Обеспечение информационной безопасности в условиях цифровизации системы образования // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 19. № 2. С. 59-62.
DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-59-62

Ensuring Information Security in the Context of Digitalization of the Education System

© 2025 **Shamil A. Magomedov, Magomed K. Bilalov,**

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

ABSTRACT. Aim. To identify the existing comprehensive approaches to ensuring information security in the context of digitalization of modern society. **Methods.** Analysis and generalization of existing information security experience, study of the interrelationships between threats and protection methods. **Result.** Creating a culture of security in organizations where everyone understands their role in protecting information. Building a safety culture takes time and effort, but it is an investment that will pay off in the form of reducing risks and increasing the overall security of the organization. It is necessary to feel responsible for the security of information and understand how his actions affect the overall protection. **Conclusion.** Information security is not only technical solutions, but also a complex process involving people, processes and technologies. In the context of the rapid development of digital technologies, it is important to constantly adapt to new threats and challenges.

Keywords: society, digitalization, security, threats, protection, personal and corporate information.

For citation: Magomedov Sh. A., Bilalov M. K. Ensuring Information Security in the Context of Digitalization of the Education System. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2025. Vol. 19. No. 2. Pp. 59-62. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-59-62 (in Russian)

Введение

Быстрое развитие цифровых технологий создает не только новые возможности, но и новые угрозы. Кибербезопасность становится важной частью стратегии как для общества в целом, так и для системы образования. Обеспечение информационной безопасности направленно на предотвращения личных данных, на противодействие несанкционированного доступа, а также повреждение или утечки конфиденциальной информации. С развитием технологий (например, облачных вычислений, Интернета вещей и искусственного интеллекта) увеличиваются и риски, связанные с информационной безопасностью в том числе и в системе образования. Поэтому важно постоянно адаптировать стратегии защиты и быть в курсе новых угроз. Информационная безопасность – это не только техническая задача, но и важный аспект управления рисками для организаций всех размеров.

Целью статьи является необходимость раскрытия существующих комплексных подходов в обеспечении информационной безопасности в условиях цифровизации системы образования.

Методы: анализ и обобщение существующего опыта по информационной безопасности, изучение взаимосвязей между угрозами и методами защиты.

Обсуждение и результаты

В новых существующих реалиях цифровизации системы образования происходят общественно-политические, социально-экономические и культурно-просветительские трансформации, которые в свою очередь влияют на производственные отношения в том или ином обществе. В

такой ситуации коммуникации становятся основными ресурсами, а взаимодействие между людьми, организациями и государствами осуществляется преимущественно через цифровые каналы, требующие надежности и безопасности [4, с. 769].

Одним из ключевых методов защиты конфиденциальной информации является шифрование. Шифрование данных включает в себя процесс преобразования информации в нечитабельный формат и основывается на специальном алгоритме. Алгоритмы шифрования – это методы, используемые для защиты информации путем преобразования данных в неразборчивую форму. Существует несколько типов алгоритмов шифрования, которые можно разделить на две основные категории: симметричные и асимметричные. Шифрование играет ключевую роль в обеспечении конфиденциальности и целостности информации в современном цифровом мире. Также используется гибридное шифрование, где применяется комбинация симметричного и асимметричного шифрования для повышения безопасности и производительности.

Вопросы конфиденциальности и безопасности данных становятся важными в системе образования, так как объем собираемой информации растет. Поэтому возникает необходимость разработки комплекса мер и практик, направленных на защиту данных от несанкционированного доступа, использования, раскрытия, разрушения или изменения [2, с. 51].

Алгоритмы шифрования широко применяются в различных областях таких, как защита данных на дисках и в облачных хранилищах, безопасная передача данных

по сети (например, HTTPS), цифровые подписи и аутентификация, которые включают:

1. Доступность, гарантия того, что данные и системы доступны пользователям тогда, когда они нужны, что включает в себя защиту от атак типа «отказ в обслуживании» (DDoS) и обеспечение резервного копирования данных.

2. Аудит и мониторинг, регулярная проверка систем и процессов для выявления уязвимостей и обеспечения соблюдения политик безопасности.

3. Обучение пользователей основам безопасности информации, чтобы они могли распознавать угрозы, такие как фишинг или вредоносное программное обеспечение.

4. Политики безопасности, где разработка и внедрение четких политик безопасности, которые определяют правила обработки и защиты информации.

Киберугрозы представляют собой разнообразные риски, которые могут повредить информационные системы, данные и сети. Существуют программы, которые внедряются в другие файлы и могут повреждать или уничтожать данные. Также представляют угрозу самостоятельно распространяющиеся программы, которые используют сети для копирования себя на другие устройства. К вредоносным программам относятся программы, маскирующиеся под легитимное программное обеспечение, которые открывают доступ к системе [1, с. 190].

Соблюдение политики безопасности информации системы образования включает в себя основной набор правил и процедур, направленных на защиту конфиденциальности, целостности и доступности информации. Важно применять шифрование для защиты конфиденциальной информации как при хранении, так и при ее передаче по каналам связи. При этом возникает необходимость в обеспечении защиты физических ресурсов, таких как серверы и рабочие станции, от несанкционированного доступа, регулярно создавать резервные копии данных и разрабатывать планы восстановления после сбоев или утечек данных. Периодически пересматривать и обновлять политику безопасности информации в соответствии с постоянными технологическими новшествами [5, с. 9].

Внедрение систем мониторинга для отслеживания активности в сети и на серверах, обслуживающих систему образования. Данные системы включают в себя анализ логов для выявления подозрительных действий или аномалий, а также регулярное обновление программного обеспечения и применение специализированных патчей, способствующих минимизации возникающих рисков при обновлениях различных приложений. При этом создание и тестирование планов действий на случай инцидентов безопасности обеспечивают готовность команды к быстрой реакции на угрозы и минимизации ущерба [3, с. 134].

Регулярное обновление информации о новых угрозах и методах защиты представляет собой важный аспект обеспечения безопасности информационных систем. Знания о киберугрозах охватывают широкий спектр тем и аспектов, связанных с безопасностью информационных систем. Данные знания позволяют использовать решения для мониторинга угроз (Threat Intelligence Platforms), которые собирают и анализируют данные о новых уязвимостях и атаках. Поэтому возникает необходимость регулярного пересмотра и обновления внутренней политики безопасности на основе новых угроз и методов защиты. Это поможет адаптировать защитные меры к текущей ситуации.

Вывод

Поддержание актуальности знаний о киберугрозах – это непрерывный процесс, который требует внимания и ресурсов, но он критически важен для защиты от потенциальных рисков. Угрозы могут исходить от устройства IoT, часто имеют слабую защиту, что делает их уязвимыми для атак и применяют их для создания ботнетов или доступа к образовательным сетям. Использование уязвимостей в программном обеспечении для выполнения произвольного кода или получения несанкционированного доступа к системам, обеспечивающим защиту данных образовательных организаций. Все атаки, направленные на взлом шифрования данных, имеют своей целью получение доступа к защищенной информации.

Таким образом, каждый из этих типов угроз требует специфических методов защиты и реагирования для минимизации рисков и защиты информации как в обществе в целом, так и в системе образования.

Литература

1. Иванько А. Ф. Информационная безопасность вчера и сегодня // Молодой ученый. 2017. № 51. С. 185-192.
2. Пилецкая А. В. Искусственный интеллект и безопасность в современных возможностях // Молодой ученый. 2020. № 20 (310). С. 50-52.
3. Громов Ю. Ю. Информационная безопасность и защита информации: Учебное пособие. Ст. Оскол: ТНТ, 2017. 384 с.

4. Ковалев А. А. Роль информационных технологий в обеспечении безопасности государства // Молодой ученый. 2016. № 21 (125). С. 767-771.
5. Корнев Л. В. Обеспечение информационной безопасности в условиях цифровизации // Молодой ученый. 2022. № 12 (407). С. 7-11.

References

1. Ivanko A. F. *Informacionnaya bezopasnost' vchera i segodnya* [Information security yesterday and today]. Young scientist. 2017. No. 51 (185). (In Russian)
2. Piletskaya A. V. *Iskusstvennyj intellekt i bezopasnost' v sovremennykh vozmozhnostyakh* [Artificial intelligence and security in modern capabilities]. Young scientist. 2020. No. 20 (310). Pp. 50-52. (In Russian)
3. Gromov Yu. Yu. *Informacionnaya bezopasnost' i zashchita informacii: Uchebnoe posobie* [Information security and information protection: A textbook]. St. Oskol: TNT, 2017. 384 p. (In Russian)

A textbook]. St. Oskol: TNT, 2017. 384 p. (In Russian)

4. Kovalev A. A. *Rol' informacionnykh tekhnologij v obespechenii bezopasnosti gosudarstva* [The role of information technology in ensuring state security]. Young scientist. 2016. № 21 (125). Pp. 767-771. (In Russian)
5. Kornev L. V. *Obespechenie informacionnoj bezopasnosti v usloviyakh cifrovizacii* [Ensuring information security in the context of digitalization]. Young scientist. 2022. No. 12 (407). Pp. 7-11. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Магомедов Шамиль Абдулмажидович, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики профессионального образования, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: sh-mag@mail.ru

Билалов Магомед Курбандибирович, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: bilalov@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Shamil A. Magomedov, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Theory and Methods of Professional Education, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: sh-mag@mail.ru

Magomed K. Bilalov, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Pedagogy, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: bilalov@mail.ru

Принята в печать 20.03.2025 г.

Received 20.03.2025.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Paper
УДК 37. 376
DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-63-71

Psychological and Sociolinguistic Mechanisms of Bilingual Competencies Formation and Development in the Heterogeneous Ethno-Linguistic Educational Context of Dagestan

© 2025 Tamara I. Magomedova, Marianna V. Mishaeva
Dagestan State University,
Makhachkala, Russia; e-mail: slovakiya68@mail.ru, mishmar78@mail.ru

ABSTRACT. The aim of the paper is the research into the didactic foundations of the bilingual competence formation and development through the psychological and sociolinguistic context of ethnical heterogeneous communities of Dagestan. **Methods.** Linguocorrelation analysis. **Results.** The didactic processuality of the speech activity of a native Dagestan language speaker is a result of psychological and sociolinguistic factors in the context of bilingualism in one of the native Dagestan and Russian languages and should be based on the data of linguocorrelation analysis. **Conclusion.** The corpus is a linguodidactic basis for effective teaching pedagogies in both the Russian and native languages, it is used as a tool of educational technology for overcoming interference errors in Russian and native language speech of Dagestani bilinguals.

Keywords: sociopsycholinguistics, heterogeneous ethno-linguistic of Dagestan, bilingualism, competencies, linguocorrelation analysis, didactic technology.

For citation: Magomedova T. I., Mishaeva M. V. Psychological and Sociolinguistic Mechanisms of Bilingual Competencies Formation and Development in the Heterogeneous Ethno-Linguistic Educational Context of Dagestan. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2025. Vol. 19. No. 2. Pp. 63-71. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-63-71 (in Russian)

Социопсихолингвистический механизм формирования и развития билингвальных компетенций в условиях гетерогенного этноязыкового пространства Дагестана

© 2025 Магомедова Т. И., Мишаева М. В.
Дагестанский государственный университет,
Махачкала, Россия; e-mail: slovakiya68@mail.ru, mishmar78@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель статьи – раскрыть дидактические основы формирования и развития билингвальных компетенций через социопсихолингвистический механизм в гетерогенных условиях этноязыкового Дагестана. **Методы.** Коррелятивный анализ. **Результат.** Дидактическая процессуальность речевой деятельности дагестанской языковой личности в контексте национально-русского двуязычия обусловлена социопсихолингвистическими факторами и должна опираться на данные лингвокоррелятивного анализа. **Вывод.** Лингвистический корпус данных, полученных в результате коррелятивного анализа различных уровней сопоставляемых (русского и литературных дагестанских) языков, является лингводидактической основой образовательной технологии преодоления интерферентных ошибок в русской и родной речи дагестанцев-билингвов.

Ключевые слова: социопсихолингвистика, билингвизм, компетенции, дагестанский полилингвизм, интерференция, лингвокоррелятивный анализ, дидактическая технология.

Формат цитирования. Магомедова Т. И., Мишаева М. В. Социопсихолингвистический механизм формирования и развития билингвальных компетенций в условиях гетерогенного этноязыкового пространства Дагестана // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 19. № 2. С. 63-71. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-63-71

Introduction

The analysis of sociopsycholinguistic mechanisms of speech activity of a polylingual person is a key means for determination of the didactic foundations of the bilingual competence formation and development processes of students in a heterogeneous ethno-linguistic region.

Every activity, including speech, is based on the relevant skills. Speech skills are functional only in close connection with each other, as part of the communicative skills of speaking, listening, reading and writing. The effectiveness of the communicative skill-forming process depends on the phased interaction of certain automated skills, which, in turn, are determined by the optimal method of their development.

Moreover, in the conditions of interlanguage transfer, it is necessary to take into account the skill interference effect, when previously formed skills of performing operations are transferred to outwardly similar, but internally different operations, and that gives rise to errors.

Forming and developing communicative competencies, which are in a broad sense the ability to realize motivated intent through a universal switch code in speech practice, are goals for teachers that engaged in bilingual education. The algorithm of didactic actions that provide an optimal path for the successful development of speech culture that is known to be free from interference influence is essential for working with bilingual students. The productivity of these actions is demonstrated by data from the linguocorrelation analysis of the contacting languages.

The heterogeneous ethnolinguistic environment of the Dagestan Republic

What bilingualism is

It is known that a well-defined distinction between the social and structural aspects of language is an achievement of 20th century science. In sociolinguistic studies, the main criteria for analyzing multilingualism are based on the functioning of the language in society: membership of a social collective, the nature of contacting languages, population coverage, historical stages of bilingualism,

social activity and passivity, significance in public life, etc.

Linguists point out that bilingualism occurs, first of all, through socio-economic factors. Z. U. Blyagoz put forward the thesis that the process of contacting languages often results in bilingualism. Furthermore, Blyagoz considers the close socio-economic communication and long coexistence of two or more groups speaking different languages to be a condition for bilingualism [5].

The multidisciplinary analysis of the meaning and dynamics of multilingualism from the perspectives of multilingual societies and language communities is presented in the book by A. Sarda & U. Bhattacharya (2019). It reveals how educational language policy can nullify advantages of multilingual society leading to the loss of indigenous, tribal, minority and minoritised languages in India. Immigrants' perspectives on language immersion education are discussed in the paper by L. M. Dorner (2010). M. M. Lypcz & M. A. Mendoza (2013) performed a case study to examine response to intervention implementation with Emergent Bilinguals in a large urban district. The unequal social and educational conditions to which native language speakers are subjected are being studied by many researchers; A. Jakubowicz (1988), J. Freeland (1996), O. Inbar-Lourie & S. Donitsa-Schmidt (2019) are among them.

A. A. Leontiev's studies demonstrate the significance of sociological research and the sociological factor in the analysis of the phenomenon of multilingualism and its variants in multinational states (Leontiev, 1970). Leontiev identifies two types of bilingualism: 1) homogeneous language communities, united by one language; 2) heterogeneous linguistic communities united by more than one language. Moreover, the second type of bilingualism consists of two subtypes: a) symmetrically heterogeneous linguistic communities (where native languages are united by an intermediary language); b) asymmetric-heterogeneous linguistic communities (where one of the native languages serves as an intermediary language).

Heterogeneous language environments are each formed in a specific way, affected by the number of languages used and the distribution of functions between them. Multilingualism in a heterogeneous environment depends on the interaction of language statuses such as official and unofficial (native): mother tongue, state language, world language, regional language, local language, foreign language/s. The need to master these languages is determined by the upbringing or education context, professional purposes and other (for example, religious) special activities (Language for Special Purposes).

An interesting approach to the social aspect of multilingualism / bilingualism is seen in works of K. Kh. Khanazarov. According to the researcher, bilingualism is defined if people speak the second language enough to get around and coordinate their actions with native speakers of the contact language. Thus, knowledge of two languages may be unequal in fluency, competence, and mastery, use of both languages meet the main purpose – they serve as a means of communication, exchanging thoughts and coordinating joint actions [15].

Since working as a teacher in multilingual societies means being a part of the language-in-education policy, it is important to highlight the methodological advantages of the unique sociolinguistic context of the multicultural community. The role of a language teacher in the multilingual educational context has been the focus of different studies. The work of Kathryn I. Henderson (2019) demonstrates the way teachers as language policymakers navigate and interpret in dual language bilingual education implementation and the tensions involved. Henderson states that elitism of the dominant language and embedded language ideologies can be problematic for students in bilingual (especially dual-language) education environments. Effective didactic methods applied to teaching linguistically and culturally diverse students are under study in the works of T. Kleyn & Sh. A. Reyes (2011), M. L. Párez Cacado (2016), D. Christian (2016). Though the societies and languages analysed by these authors differ, the challenges and opportunities faced by linguists are quite the same and solutions should be of interest to contacted languages.

The origins of Dagestani bilingualism

From the sociological point of view the Russian heterogeneous linguistic environment is represented by two main types of bilingualism: Russian/native Dagestan and native Dagestan/Russian.

The origins of *Russian/native Dagestan* bilingualism go deep into the history of the peoples of Russia and are associated with the initial resettlement of Russians among numerous non-Russian ethnic groups in various areas and regions of the country. According to academics, Russian/native Dagestan bilingualism in the pre-revolutionary period had three main models of development (Tuboglo, 1987). In the first model, the ethnolinguistic life of Russians in the multiethnic environment progressed until the individual mastered one of the native languages and reached the stage of stable usage of two languages in some areas of life. In the second one, native speakers lost their native language while acquiring a second language, therefore new monolingualism was established as a result. In the third model, the opposite process took place, whereby after the intermediate stage of bilingualism speakers lost the target language and the original native language monolingualism was restored.

Native Dagestan / Russian bilingualism in Russia also has its own history and stages of development. Initially, it was formed on the basis of economic, political, cultural contacts of the non-Russian population with the Russians. Later, especially after 1917, native Dagestan / Russian bilingualism became widespread.

The heterogeneous ethnolinguistic environment in Dagestan has its own distinct characteristics affected by socio-economic origin, historical stages of development, areas of functioning, and the specific interaction features of the Russian and Dagestan languages due to the different structures of the languages.

In Dagestan, unlike any other republic or region, a unique language environment has developed: three dozen languages are spoken in a relatively small territory. The following literary languages are among them: Russian, Avar, Dargin (Dargwa), Kumyk, Lezgi, Lak, Tabasaran, Agul, Tsakhur, Rutul, Nogai, Tat, Chechen and Azerbaijani. Each native language has a variegated dialect system. In this sort of linguistic continuum, the Russian language functions as a tool of interethnic

communication, resulting in a kind of “cooperation” between the local native languages and the Russian language.

Native Dagestan / Russian bilingualism is the most studied type of multilingualism in Dagestan. The problems of native Dagestan / Russian bilingualism were considered in historical aspect by G. G. Gamzatov (1978), sociolinguistic aspect by A. A. Abdullaev (1984, 1995), G. I. Akhmedov (1999), A.-K. S. Balamamedov (1992), G. G. Bourzhunov (1979), R. I. Gaydarov (1979), R. E. Gamzatov (1980), A. G. Gyulmagomedov (1986), A. K. Shagirov (1972), etc. and didactic aspect by G. G. Bourzhunov (1975, 1979, 1991, 2004), K. E. Dzhamalov (1998, 2008); Yu. U. Desherieva (1981); Z. M. Zagirov (1988); N. G. Isaev (1993); G. I. Magomedov (1990, 2004); T. I. Magomedova (2009); G. N. Sivridi (1982, 2004), M. I. Shurpaeva, (1980, 2004), etc.

The Russian language was mastered by some ethnic groups of Dagestan at the end of the 19th century. For instance, long before 1917, Lak artisan workers mastered the Russian language and spoke it almost exclusively outside their native region, and partially in Dagestani towns. An interesting fact to be noted is that in this period the Russian language was exclusively learned by men traveling a lot for business, while Dagestani women, as a general rule, were monolinguals because they had almost no connection with the world outside their mountainous village they lived in.

Later, however, speakers of other Dagestan languages mastered and spoke the Russian language since for many social reasons native Dagestan/Russian bilingualism became an essential part of everyday life. The socio-economic transformations that occurred after the revolutionary changes in the country led to the expansion and strengthening of socio-political, economic and cultural connections between the Dagestani peoples and the Russians. This resulted in the urgent need to know the Russian language.

The first period of cultural development (1920s-1930s) was marked by the eradication of total illiteracy of the population, whereby the native languages and the language of interethnic communication had relatively narrow areas of application. The number of Russian speaking people increased mostly due to migration caused by the processes of the

rational distribution of productive forces. In addition, the national composition of many regions of the country changed greatly as a result of a large-scale resettlement of representatives of different nationalities and ethnic groups from mountainous regions to the plain. Russian was used in the workplace and became a must-know working skill.

Sociolinguistic typology of Dagestani bilingualism

Linguic research data on the development of *native Dagestan / Russian* bilingualism in Dagestan show that the more complex the region's ethnic composition is, the more fluent indigenous peoples are in the Russian language. Nowadays the native Dagestan/Russian type of bilingualism is predominant in the republic: it is used by 80% of the population.

An interesting outcome of studies confirmed two ways of developing this type of bilingualism. In rural areas, children start learning Russian at the age of 6-7, when speech and thinking skills are already formed. The adult population (teachers, civil servants) speak Russian mainly in the classroom or during official meetings. Other rural officials, although they know Russian, read Russian fiction, newspapers or magazines, speak Russian occasionally. The older generation of rural residents (65 or older) does not communicate in Russian. Women of this age do not speak Russian in the villages.

A different situation exists in the cities of the republic. Dagestani cities are multinational and the Russian language is a main means of interethnic communication there. Most families are mono-ethnic as a rule and children learn the native (Dagestan) language there within a family. If a family is a multi-ethnic one, the native languages of the parents are extremely passively understood. The children are receptively bilingual but productively Russian-monolingual; throughout a conversation, the parents speak their native language and the children speak Russian outside family life, in social spheres such as institutions, schools, and in general communication. Cities limit the contexts where native languages are used, and this leads to the loss of the native language among young people there. Also, the active role of the Russian language is due to the multilingual multiethnic environment of these cities. However, today the migration of Dagestanis is increasing greatly, and rural

residents, who are productively monolingual in one of the Dagestani languages while being receptively bilingual in Russian, are moving to large regional centers on the plain area of Dagestan, to multicultural cities and suburban villages, where the Russian language is the main means of interethnic communication.

The second type of bilingualism is *Russian/native Dagestan*. It is a complex and little-studied issue. According to up-to-date research the need for Russians to learn the languages of the indigenous nationalities of Dagestan is declining. On the one hand, Russian-speaking city dwellers are seldom interested in learning native Dagestani languages. In the vast majority of families with a mixed ethnic composition, if one of the family members is a Russian, that person is not bilingual and does not speak the native language. On the other hand, the desire to learn a language is not always satisfied. The lack of textbooks, phrasebooks, dictionaries addressed to non-Dagestanis as well as no optional teaching of native languages in schools, and the ineffective teaching methodology base complicates the development of Russian/native Dagestan bilingualism in the republic.

The third type of bilingualism, the *native/non-native Dagestan one*, is an unstudied topic because the history of its development and the current state is a grey area. There are some historical data about local bilingualism when communication between Kumyks and Dargins, as well as between Avars and Kumyks, was set in the Kumyk language.

The current heterogeneous linguistic situation in this multiethnic multicultural region is determined by the priority of native Dagestan / Russian bilingualism, which has a certain typological picture of dominant sociolinguistic features. These features include:

- *structural difference* caused by the fact that Russian is an inflective language, whereas Dagestani languages as well as Cheche and Tat have agglutinative-inflective structure, while the Kumyk, Nogai, Azerbaijani languages are agglutinative ones;

- *productivity* as a bilingual is able to express his/her own thoughts in different languages;

- *mass character* because the majority of the population speaks two or more languages at the same time;

- *immediacy* due to direct interrelation between the languages and thinking;

- *contact* provided by bilingual verbal communication with native speakers;

- *subordinativity* when a bilingual violates the system and norms of the second language;

- *disorganization* in conditions of unplanned teaching in early childhood;

- *parallelism* induced by mastering of the second language on base of the first language;

- *combination of two multilingual units* that are combined into one simultaneously possessing their original characters;

- *linguistic activity* whenever bilingual refers to both languages;

- *confusion* occurred while code switching within one discourse.

The processes of bilingual competencies formation and development

Language is a system of phonetic, lexical and grammatical means; it is a symbolic system, which includes symbols and rules for their combination. Therefore, linguistic competence includes the ability of a speaker to understand and produce an unlimited number of linguistically correct sentences with the help of acquired linguistic signs and rules for their combination. To do this properly, a person must know sufficient elements of the language system, the rules of how language units function. This knowledge, which includes phonetics and graphics, morphology and word formation, syntax and the lexical minimum, make up the content of linguistic competence. Linguistic competence is "possession of an information system about the language being studied by its levels: phonetics, vocabulary, word composition and word formation, morphology, syntax of simple and complex sentences, the basics of text style" [26]. *Bilingual competence*, in our opinion, can be defined as a set of ideas about the systems of two languages and the possibilities of using these systems in practice.

Speakers of Dagestan languages

The didactic processuality of the formation and development of the bilingual competence of a Dagestan language speaker in the context of native Dagestan / Russian bilingualism is due to psychological and sociolinguistic factors and should be based on data from linguistic correlation analysis. The psychological and sociolinguistic mechanisms of this process are primarily subordinated to the practical goals of linguodidactics, and can be represented by: 1) *the sociolinguistic charac-*

teristics of the team of the study group (family, school, university), compiled by taking into account the type of educational motivation, individual typological characteristics of team members and the sphere of vital interests of each team member, etc. 2) *the psycholinguistic model of the bilingual community*.

The sociolinguistic characteristic of the study group reflects the complex of those social factors that are significant from the standpoint of the practical goals of linguodidactics. In this case, the social role of the language acquires special significance, and this is represented in a number of responsibilities: *the communicative function* (the level of communicativeness in the study group; the communicative development of the individual); *the culture-bearing duty* (the sphere of vital interests of the educational team; a fixed attitude that is determined by the cognitive need); *the directive function* (the role of the reference group in the team of the study group, particularities of pedagogical communication).

Therefore, factors such as the method of mastering the language, social activity or passivity in bilingualism, the role of using internal speech, and the degree of speech interference are directly or indirectly reflected in the sociolinguistic characteristics.

Typology of Dagestani bilingualism dynamics

An important condition for the psychological and sociolinguistic approach to bilingualism, according to many researchers, is the provision of the dynamic nature of bilingualism [12], [8]. Moreover, the bilingual state of an individual is available in dynamics; it means the process of formation and developing of such a state.

According to N. V. Imedadze (1959), the dynamics of the bilingual state includes four stages (types) of bilingualism: 1) combined bilingualism with a dominant system of the native language and a system of non-native languages subject to interference; 2) combined bilingualism with two mutually interfering systems; 3) coordinated bilingualism with a dominant system of the native language and a system of non-native languages, which is not subject to interference, but at a low level of proficiency; 4) perfectly coordinated bilingualism with knowledge of two languages, approximating the level of the monoglot.

This approach to the specification of the process of bilingualism allows us to determine the stages of the bilingual state from the point of view that speech is a way of forming and formulating thoughts in the concept of speech activity [29]. In this case, these levels can be represented as follows: 1) the lower stage when the formation and formulation of thought through the mother tongue is followed by the translation of the speech into a non-native language; 2) the intermediate stage is the formation of thought in the native language with its subsequent formulation by means of the non-native language; 3) the stage of bilingual existence is when the formation and formulation of thoughts proceeds immediately by means of the non-native language.

The proposed idea of the dynamics of the bilingual state can be used in the organization of teaching of both the native and non-native languages to Dagestan bilinguals; it helps to reveal the features of the bilingual state of a person as well as his or her educational and speech activity, which are all taken into account and are coordinated in the process of bilingualism formation.

In addition, the indicated concept presupposes a new understanding of the speech development of a person in the broad context of the communicative development of a personality. Communicative development is identified through the ability to express and interpret a thought properly, that is closely related to the concept of the communicative age, which refers to a certain stage of development of communication and learning activity of a person, characterized by a consistently formed ability to solve increasingly complex communicative tasks [29]. The level of communicative development is determined by the formation of all types of speech activity. The effectiveness of speech activity is revealed in its product and is characterized by productivity. Productivity is seen in the completeness of the thought expression and the adequacy to all the means and methods of formation and formulation of thought required by a given communication situation.

Some reasons of interference errors

However, communicative productivity in the conditions of interlanguage transfer is not always positive. Psychologists, for instance, point out the interference of skills, when the interfering effect of one skill on another ("negative transfer") is shown by the fact that

previously formed methods of performing operations are transferred to outwardly similar but internally different operations, and this gives rise to errors. Differences in the articulation bases and phonological systems of the native and non-native languages can be one of the reasons for this negative transfer. In this case, interference consists of equating the sounds of the second language with the sounds of the native language (a peculiar speech accent). The objectivity and spontaneity of this process is due to the vision of a foreign language “through the prism of the native language” [4], “sifting” of the second language through the “phonological sieve” [27] of the native language.

In psycholinguistics, bilinguals who do not master the non-native language, provide the mechanism for generating interference errors. These bilinguals are repelled by the program of speaking their native language; it is related to the level of conscious control carried out in the native language, and is usually error-free. The transition from subjective to objective code, that is, from a code of images and schemes to elements of a real language, is associated with a number of operations, in particular, the operation of selecting the necessary means of the target language for expressing intention.

It is at this stage, due to the non-identity of the systems of concept expression in the native and non-native languages, that “seam divergence”, called an error, can occur [16] because of the operations of choosing the language means from the non-native language.

A. A. Leont'ev sees in errors an indication of the “weaknesses” of speech mechanisms: “... error is one of the most important tools for studying the normal, proper functioning of the speech mechanism, it is a signal of “a seam divergence” in the speech mechanism and it can help to reveal the nomenclature and hierarchy of such “seams”; that is, the internal structure of speech ability” [18].

In our case, the formation of secondary speech skills is a learning process whose purpose is to develop productive bilingualism. When using the Russian language as non-native, as well as when using the native language, bilingualism should focus only on the semantic content of speech, while the lexical-grammatical design of thought should be done intuitively, without long thinking process.

This means that language fluency is characterized by the mastering skills based not on knowledge, but on automated skills, and large-scale training is highly necessary for the formation and development of them. The training is the practicing of speech skills that are activated in the process of speech activity, therefore, skills must be provided by speech practice.

Educational speech practice is carried out in a specially created educational speech environment where the principle of communicative orientation of education should be paramount.

Conclusions

The effectiveness of the process of formation and development of bilingual communicative competencies depends on the phased interaction of automated speech skills, which, in turn, are provided with an optimal algorithm of didactic actions.

The main means of detection of negative transfer are identification and recognition of distinctive features through comparison and contrasting, the usage of opposition (correlation) on syntagmatic, paradigmatic, semantic parameters.

The ideas of “being based on the first language”, conducted from the standpoint of modern psychology and psycholinguistics, are associated with the creation of a whole “set of measures that make up the educational process while taking into account the native language of students” [3], and being familiar with the students’ local culture [13]. Such a methodological package of activities, according to the authors, includes the development of programs and textbooks, as well as teacher training. In turn, errors caused by interference of the native language should be taken into consideration while organizing the second-language material programs and textbooks, the means and principles of preventing errors and overcoming the difficulties should also be indicated.

The process of formation and development of the bilingual competence of a Dagestani in the context of uniqueness (more than 30 native Dagestan languages and the Russian language) should be provided with a specific methodological platform, because of the socio-psycholinguistic factors of the heterogeneous ethnic language environment of Dagestan. The linguodidactic basis for identifying speech interference and overcoming these errors in Russian and native speech of Dage-

stani-bilinguals is a linguistic corpus of data [22; 23].

The principle of linguocorrelational analysis, which is based on the theory of language correspondences used in translation practice, has a special significance during the socio-psycholinguistic process of mastering two languages. The correlative description juxtaposes the facts of two languages; it involves not only convergence, but also discrepancies, and ultimately, it establishes correspondence in the two languages. This is a method of searching in two languages for such units that

would express the same segment of reality. The correlative description is based on comparative linguistics and corresponds to one of its practical goals: the search for optimal solutions for teaching the second (non-native) language.

The linguistic corpus of data formed as a result of the correlative analysis of various levels of comparable (Russian and literary Dagestan) languages is a linguodidactically developed technology for overcoming interference errors in Russian and native speech of Dagestani-bilinguals.

References

1. Akhmedov G. I. (1999). Communicative types of utterance in the Lezgi language (in comparison with Russian). Ph. D. dissertation, Moscow State Linguistics University.
2. Akhmedov G. I. Phonologische Methode beim Studium der Dagestanischen Sprachen. *Proceedings of the Eighth Caucasian Colloquium*. Leiden University. P. 4.
3. Barsuk R. Yu. (1970). Fundamentals of teaching a foreign language in bilingualism.
4. Bernstein S. I. (1975). Questions of pronunciation training in relation to the teaching of the Russian language to foreigners. In Bernstein S. I. *Questions of phonetics and pronunciation training*. P. 7.
5. Blyagoz Z. U. (1977). Bilingualism and the culture of Russian speech.
6. Christian D. (2016). Dual Language Education: Current Research Perspectives, *International Multilingual Research Journal*, 10:1, 1-5. (2010). English and Spanish 'para un futuro' – or just English? Immigrant family perspectives on two-way immersion, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13:3, 303-323.
7. Fomin M. M. (1998). Teaching a foreign language in the conditions of multilingualism (bilingualism). Moscow.
8. Freeland J. (1996). The Global, the National and the Local: forces in the development of education for indigenous peoples – the case of Peru, Compare. *A Journal of Comparative and International Education*, 26:2, 167-195.
9. Henderson K. I. (2019). The danger of the dual-language enrichment narrative: Educator discourses constructing exclusionary participation structures in bilingual education, *Critical Inquiry in Language Studies*, 16:3, 155-177.
10. Imedadze N. V. (1959). On the interaction of language systems in the process of simultaneous possession of two languages. Tbilisi.
11. Imedadze N. V. (1981). Questions of modern psychology. Tbilisi.
12. Inbar-Lourie O. & Donitsa-Schmidt, S. (2019). EMI Lecturers in international universities: is a native / non-native English-speaking background relevant? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
13. Jakubowicz A. (1988). The celebration of (moderate) diversity in a racist society: Multiculturalism and Education in Australia. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 8:2, 37-75.
14. Khanazarov K. Kh. (1982). The solution of the national language problem in the USSR. Moscow: Politizdat.
15. Kirzhaev V. P. (1995). Principles of teaching the Russian language in the Mordovian school. Accounting for the features of the native language: a training manual. Moscow State University.
16. Kleyn T. & Reyes Sh. A. (2011). Nobody said it would be easy: ethnolinguistic group challenges to bilingual and multicultural education in New York City. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14:2, 207-224.
17. Leontiev A. A. (1965). Word in speech activity. In Leont'ev A. A. *Some problems of the general theory of speech activity*. Moscow: Nauka.
18. Leontiev A. A. (1970). Phase structure of a speech act and the nature of plans. In Leontiev A. A. & Ryabova T. V. *Plans and models of the future in speech (materials for discussion)*. Tbilisi.
19. Li H., Wu D., Liang L. & Jing M. (2019). Predicting Chinese and English interrogative development in a multilingual context: a corpus-based study of Singapore preschoolers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
20. López M. M. & Mendoza M. A. (2013). We Need to "Catch Them Before They Fall": Response to Intervention and Elementary Emergent Bilinguals. *Multicultural Perspectives*, 15:4, 194-201.
21. Magomedova T. I. (2009). Russian-speaking professional communicative competence of students of a juridical department: model and technology of competence formation in a

multilingual setting. Ph.D. dissertation, Dagestan State University.

22. Magomedova T. I. (2019). Didactic technology of linguistic correction of Russian speech in the conditions of the Dagestan multilingualism: a study guide. Makhachkala: Alef.

23. Pérez Cañado M. L. (2016). Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19:3, 266-295.

24. Sarda A. & Bhattacharya U. (2019). The Multilingual Reality: Living with Languages. *Inter-*

national Journal of Bilingual Education and Bilingualism.

25. Schukin A. N. (1982). Means of teaching Russian as a foreign language. Moscow.

26. Trubetskoy N. S. (1960). Fundamentals of Phonology. Moscow: Foreign literature.

27. Tuboglo M. N. (1987). Factors and development trends of bilingualism of the Russian population living in the union republics. In Tuboglo M. N. *History of the USSR* (vol. 2). P. 47.

28. Zimnaya I. A. (2001). Educational Psychology: a textbook for high schools. Moscow: Logos.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Магомедова Тамара Ибрагимовна, доктор педагогических наук, профессор, исполняющий обязанности заведующего кафедрой методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет, Махачкала, Россия; e-mail: slovakia68@mail.ru

Мишаева Марианна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков для естественно-научных факультетов, Дагестанский государственный университет, Махачкала, Россия; e-mail: mishmar78@mail.ru

Принята в печать 14.03.2025 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Tamara I. Magomedova, Doctor of Pedagogy, professor, Acting Head of the chair of Methods of Teaching Russian Language and Literature, Dagestan State University, Makhachkala, Russia; e-mail: slovakia68@mail.ru

Marianna V. Mishaeva, Ph. D. (Philology), assistant professor, the chair of Foreign Languages for Natural Sciences Faculties, Dagestan State University, Makhachkala, Russia; e-mail: mishmar78@mail.ru

Received 14.03.2025.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Paper
УДК 378.017
DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-72-75

Формирование познавательного интереса у младших школьников на уроках русского языка

© 2025 Мирзабекова Р. А.

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

РЕЗЮМЕ. Цель. Выявить дидактические возможности современных педагогических форм, методов и средств в формировании познавательного интереса младших школьников на уроках русского языка. **Методы.** Сопоставительный анализ научно-методической и учебно-воспитательной литературы, обобщение передового и собственного педагогического опыта, сравнение, аналитические выводы, наблюдение. **Результат.** В современном образовательном процессе важно не только передать знания, но и стимул для их активного усвоения. Процесс обучения должен быть построен на основе взаимодействия, где каждый ученик не просто пассивный слушатель, а активный участник познавательной деятельности. Для создания условий, способствующих развитию интереса, необходимо использовать разнообразные методы и приемы. С этих позиций реализация игровых технологий, проектной деятельности и интеграция различных предметов могут значительно повысить уровень вовлеченности учащихся. Работа в группах, обсуждения и творческие задания способствуют формированию устойчивой мотивации и формированию познавательного интереса к изучению русского языка. **Вывод.** Регулярный анализ и адаптация методов обучения в зависимости от интересов и потребностей учащихся младших классов помогают формировать высокий уровень их познавательной активности. Открытость к новым подходам и готовность к изменениям делают учебный процесс более динамичным и увлекательным, что, в свою очередь, формирует устойчивую мотивацию к обучению на протяжении всей жизни.

Ключевые слова: младшие школьники, игровая технология, проектное обучение, информационно-коммуникационные приемы, русский язык.

Формат цитирования: Мирзабекова Р. А. Формирование познавательного интереса у младших школьников на уроках русского языка // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 19. № 2. С. 72-75. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-72-75

Developing the Younger Schoolers' Cognitive Interest During Russian Lessons

© 2025 Rafiga A. Mirzabekova

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

ABSTRACT. Aim. To identify the didactic possibilities of modern pedagogical forms, methods and means in the formation of cognitive interest of younger schoolchildren in Russian language lessons. **Methods.** Comparative analysis of scientific and methodological and educational literature, generalization of advanced and own pedagogical experience, comparison, analytical conclusions, observation. **Result.** In the modern educational process, it is important not only to transfer knowledge, but also an incentive for their active assimilation. The learning process should be based on interaction, where each student is not just a passive listener, but an active participant in cognitive activity. To create conditions conducive to the development of interest, it is necessary to use a variety of methods and techniques. From these positions, the implementation of gaming technologies, project activities and the integration of various subjects can significantly increase the level of student engagement. Group work, discussions and creative tasks contribute to the formation of stable motivation and the formation of cognitive interest in learning the Russian language. **Conclusion.** Regular analysis and adaptation of teaching methods depending on the interests and needs of

primary school students help to form a high level of their cognitive activity. Openness to new approaches and willingness to change make the learning process more dynamic and exciting, which, in turn, forms a stable motivation for lifelong learning.

Keywords: primary school students, game technology, project-based learning, information and communication techniques, russian language.

For citation: Mirzabekova R. A. Developing the Younger Schoolers' Cognitive Interest During Russian Lessons. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2025. Vol. 19. No. 2. Pp. 72-75. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-72-75 (in Russian)

Введение

Формирование познавательного интереса у младших школьников на уроках русского языка является ключевым аспектом успешного обучения и развития обучающихся. В современном образовательном процессе важно не только передать знания, но и стимул для их активного усвоения. Процесс обучения должен быть построен на основе взаимодействия, где каждый ученик не просто пассивный слушатель, а активный участник познавательной деятельности.

Для создания условий, способствующих формированию познавательного интереса, необходимо использовать разнообразные методы и приемы. Например, игровые технологии, проектная деятельность и интеграция различных предметов могут значительно повысить уровень вовлеченности учащихся. Работа в группах, обсуждения и творческие задания способствуют формированию устойчивой мотивации к изучению языка.

Ключевую роль в этом процессе играет учитель, который должен быть не только носителем знаний, но и вдохновителем, способным зажечь искру интереса у каждого ученика. Используя современные технологии и подходы, преподаватель может сделать уроки русского языка увлекательными и запоминающимися, тем самым обеспечивая формирование познавательного интереса младших школьников.

Целью статьи выступает выявление дидактических возможностей современных педагогических форм, методов и средств в формировании познавательного интереса младших школьников на уроках русского языка.

Методы: сопоставительный анализ научно-методической и учебно-воспитательной литературы, обобщение передового и собственного педагогического опыта, сравнение, аналитические выводы, наблюдение.

Обсуждение и результаты

Создание условий, необходимых для формирования познавательного интереса, является ключевым аспектом образовательного процесса. Важно, чтобы учащиеся ощущали активную вовлеченность в изучаемый материал. Для этого необходимо использовать разнообразные методические подходы, ориентированные на индивидуальные особенности детей. Задания, которые предлагают учащимся выбирать темы для исследования или представления, делают процесс обучения более личным и значимым.

Кроме того, создание учебной среды, в которой поощряется любопытство, также способствует развитию познавательного интереса. Ученики должны иметь возможность задавать вопросы и выражать свои мысли без страха оспаривать установленные нормы. Важно организовать групповые дискуссии, где каждый будет услышан, а разнообразие мнений будет стимулировать мыслительный процесс.

Интеграция технологий в образовательный процесс также играет важную роль. Мультимедийные ресурсы и интерактивные платформы могут сделать обучение более увлекательным и доступным. Например, виртуальные экскурсии или онлайн-эксперименты позволяют учащимся погружаться в изучаемую тему, расширяя их горизонты и углубляя интерес к науке и культуре [1; 2].

Наконец, важно помнить, что познавательный интерес формируется не только через информацию, но и через эмоции. Участие в проектах, конкурсах или активном сотрудничестве с другими учащимися создает позитивный эмоциональный фон, который способствует углубленному освоению знаний.

Одним из эффективных методов формирования познавательного интереса является использование игровых технологий. Интеграция игровых элементов в

уроки позволяет создать атмосферу сотрудничества и активности. Например, ролевые игры или викторины не только делают процесс обучения увлекательным, но и способствуют развитию критического мышления, а также улучшают запоминание материала. Таким образом, ученики не просто изучают правила языка, но и активно применяют их в контексте, что повышает уровень их вовлеченности.

Проектная деятельность также играет важную роль в формировании интереса. Дети, работая над проектами, получают возможность исследовать темы более глубоко, объединяя знания из разных областей. Это не только развивает навыки самостоятельной работы, но и создает условия для обмена мнениями и идеями, что содействует формированию новой, более глубокой мотивации к учебе.

Таким образом, учитель, как главный организатор образовательного процесса, который должен поддерживать стремление учеников к знаниям на протяжении всей жизни, играет решающую роль в выборе подходов и методов, наиболее подходящих для его учеников начальной школы. Тем самым делая уроки более яркими, необычными, эмоционально насыщенными и запоминающимися.

Очевидным плюсом использования игр на занятиях по русскому языку является возможность изменения учебных заданий и игр, что позволяет подстраиваться под изучаемую тему. Например, сделать веселое лицо, находить редкую звезду или ходить как медведь.

Педагогическая технология проектного обучения в образовании по-прежнему остаются актуальной и востребованными среди преподавателей русского языка. Эта технология становится все более популярной и востребованной в образовательном процессе. Современный педагогический контекст предполагает рассмотрение таких важных процессов, как образование, воспитание, формирование личности и развитие, а также формирование мировоззрения учащихся.

Педагогическая технология проектного обучения продолжает оставаться важным инструментом в арсенале преподавателей русского языка. Она позволяет не только углубить знания учащихся в грамматике и лексике, но и развивать их критическое мышление, креативность и навыки ко-

мандной работы. В условиях современного образования, где акцент смещается на активное вовлечение студентов в учебный процесс, проектное обучение становится особенно актуальным.

Проектная деятельность способствует развитию практических навыков использования языка в реальных ситуациях. Ученики работают над проектами, которые требуют исследования, анализа и представления своих идей. Это позволяет им лучше понимать культурные и социолингвистические аспекты русского языка. Преподаватели могут адаптировать проекты в зависимости от уровня знаний и мотивации студентов, обеспечивая тем самым более продуктивное обучение.

Таким образом, технологии проектного обучения не только актуализируют преподавание русского языка, но и открывают новые горизонты для развития личности учащихся [4].

Индивидуализация образовательного процесса стала важной темой в современном педагогическом дискурсе. В условиях разнообразия способностей и интересов учащихся возникает необходимость в адаптации учебных программ и методов преподавания. Это подходит как для учащихся с особыми потребностями, так и для тех, кто стремится углубить свои знания в определенных областях. Индивидуализация позволяет создать более мотивирующую среду для обучения, способствуя развитию самостоятельности и уверенности у студентов.

Одним из ключевых аспектов индивидуализации является дифференцированный подход к оцениванию достижений учащихся. Вместо стандартных тестов и экзаменов, которые могут не отражать реальных знаний и навыков, педагоги могут использовать портфолио, проекты и другие формы оценки. Это помогает более точно отследить прогресс каждого ученика и корректировать образовательные стратегии, соответствующие его уникальным потребностям.

Технологии также играют значительную роль в индивидуализации образовательного процесса. Элементы интерактивных форм обучения, инновационные платформы и адаптивные системы позволяют каждому учащемуся работать в своем темпе, выбирать подходящий контент и получать обратную связь в реальном

времени. Такие инструменты делают занятия более персонализированными и эффективными, что положительно сказывается на итоговых результатах.

Вывод

Таким образом, одним из ключевых аспектов активного обучения русскому языку младших школьников является использование продуктивных технологий, которые делают обучение не только более доступным и разнообразным, но и позволяют ученикам взаимодействовать с материалом на более глубоком уровне. Кроме того, важным элементом является создание положительного мотивационного фона. Похвала и признание достижений учащихся могут значительно повысить их

уверенность в себе, желание учиться и способствует формированию познавательной активности. Учитель, поощряя активное участие и проявление инициативы, создает пространство, где ученики могут свободно делиться своими мыслями и идеями. Регулярный анализ и адаптация методов обучения в зависимости от интересов и потребностей учащихся младших классов помогают формировать высокий уровень их познавательной активности. Открытость к новым подходам и готовность к изменениям делают учебный процесс более динамичным и увлекательным, что, в свою очередь, формирует устойчивую мотивацию к обучению на протяжении всей жизни.

Литература

1. Александрова Э. И. Семь типов развивающих видеороликов для работы учителя. [Электронный ресурс] / Режим доступа: Сайт Вести образования: https://vogazeta.ru/papers/2020/8/11/teacher/142797_tipov_razvivayuschih_videorolikov_dlya_raboty_uchitelya (дата обращения 20.12.2024).
2. Калинин П. Ю. Методика использования видеоматериалов в учебном процессе. [Электронный ресурс] / Режим доступа: Кали-

ников П. Ю. Сайт педагога-исследователя: <http://si-sv.com/publ/1/metodika/14-1-0-557> (дата обращения: 18.12.2024).

3. Соколовская И. Н. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения. М.: Просвещение, 2012. 258с.

4. Софронова Н. В. Информационно-коммуникационные технологии в начальной школе: учебник для вузов. М.: Академия, 2015. 208 с.

References

1. Alexandrova E. I. *Sem' tipov razvivayushchikh videorolikov dlya raboty uchitelya* [Types of educational videos for teachers' work]. [Electronic resource]. Mode of access: obrazovaniya website: https://vogazeta.ru/papers/2020/8/11/teacher/142797_tipov_razvivayuschih_videorolikov_dlya_raboty_uchitelya (accessed 20.12.2024).
2. Kallinikov P. Yu. *Metodika ispol'zovaniya videomaterialov v uchebnom processe* [Methods of using video materials in the educational process]. [Electronic resource]. Mode of access: Kallinikov P. Yu. Website of a teacher-researcher:

<http://si-sv.com/publ/1/metodika/14-1-0-557> (accessed 20.12.2024).

3. Sokolovskaya I. N. *Poznavatel'nyj interes: sushchnost' i problemy izucheniya* [Cognitive interest: the essence and problems of studying]. Moscow: Education, 2012. 258p. (In Russian)

4. Sofronova N. V. *Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii v nachal'noj shkole: uchebnik dlya vuzov* [Information and communication technologies in elementary school: textbook for universities. Moscow: Academy, 2015. 208 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Мирзабекова Рафига Абдуллаевна, преподаватель, кафедры среднего профессионального образования, Дагестанский государственный педагогический университет им. П. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: rafigaabdullaevna@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Rafiga A. Mirzabekova, lecturer, the chair of Secondary Vocational Education, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: rafigaabdullaevna@mail.ru

Принята в печать 15.04.2025 г.

Received 15.04.2025.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Paper
УДК 37.159.99
DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-76-94

Философские аспекты международного сотрудничества научно-образовательных систем

©2025 Рыбакова Е. В.¹, Олимов Ш. Ш.², Гаязова Г. А.¹, Рыбаков Д. Г.³

¹ Уфимский университет науки и технологий,
Уфа, Россия; e-mail: evrybakova19@mail.ru, gulshat_g@bk.ru

² Бухарский государственный университет,
Бухара, Узбекистан; e-mail: sh.sh.olimov@buxdu.uz

³ Межрегиональная Межведомственная Интернет-Гостиния «Белая Речь»,
Белорецк, Россия; e-mail: DRK17@yandex.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. Провести глубокое исследование эпистемологического базиса развития международного научно-образовательного сотрудничества в русле современного социально-государственного заказа и контекста совершенствования отечественных и зарубежных образовательных систем. **Методы.** Теоретический анализ классической и современной составляющих философского базиса образования с коррелирующим анализом практикоориентированного, проблемно-ресурсного компонента научно-образовательных синергий. **Результат.** Исследованы аспекты текущего и перспективного статуса философски достоверной международной научно-образовательной коллаборации адекватно задачам, стоящим перед образовательными системами российских и зарубежных вузов, реализованы действенные подходы к обеспечению эффективного, экономичного, резонансного и развивающего сотрудничества, достигнуто корпоративное и межвузовское благоприятствование, возрос категориальный и общественный рейтинг вузов-участников совместного исследования. **Вывод.** Эффективное, рейтинг-благоприятное, перспективно значимое образовательное сотрудничество возможно только в системо-образующем взаиморазвитии и научных процессах в образовательных организациях, сообществах, а также студенческих объединений на основе адресного философского осмысления, моделирования и обеспечения.

Ключевые слова: диалектика, синергия, субъектность, научность, международное сотрудничество, образовательные системы, иностранные студенты.

Формат цитирования: Рыбакова Е. В., Олимов Ш. Ш., Гаязова Г. А., Рыбаков Д. Г. Философские аспекты международного сотрудничества научно-образовательных систем // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 19. № 2. С. 76-94. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-76-94

Philosophical Aspects of International Cooperation of Scientific and Educational Systems

©2025 Elena V. Rybakova¹, Shirinboj Sh. Olimov²,
Gulshat A. Gayazova¹, Dmitry G. Rybakov³

¹ Ufa University of Science and Technology,
Ufa, Russia; e-mail: evrybakova19@mail.ru, gulshat_g@bk.ru

² Bukhara State University,
Bukhara, Uzbekistan; e-mail: sh.sh.olimov@buxdu.uz

³ Interregional Interdepartmental Internet Lounge "Belaya Rech",
Beloretsk, Russia; e-mail: DRK17@yandex.ru

ABSTRACT. Aim. Conduct an in-depth study of the epistemological basis for the development of international scientific and educational cooperation in line with the modern social and state order and the context of improving domestic and foreign educational systems. **Methods.** Theoretical analysis of the classical and modern components of the philosophical basis of education with a correlating analysis of the practice-oriented, problem-resource component of scientific and educational synergies. **Result.** Aspects of the current and prospective status of philosophically reliable international scientific and educational collaboration were studied adequately to the tasks facing the educational systems of Russian and foreign universities, effective approaches to ensuring effective, cost-effective, resonant and developing cooperation were implemented, corporate and inter-university favorability was achieved, the categorical and public rating of the universities participating in the joint study increased. **Conclusion.** Effective, rating-favorable, prospectively significant educational cooperation is possible only in the system-forming mutual development and scientific processes in educational organizations, communities, as well as student associations based on targeted philosophical understanding, modeling and provision.

Keywords: dialectics, synergy, subjectivity, scientificity, international cooperation, educational systems, foreign students.

For citation: Rybakova E. V., Olimov Sh. Sh., Gayazova G. A., Rybakov D. G. Philosophical Aspects of International Cooperation of Scientific and Educational Systems. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2025. Vol. 19. No. 2. Pp. 76-94. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-76-94 (in Russian)

Введение

Вопросы целесообразного развития, безопасности, интегративной и перспективной ресурсности современных образовательных систем априори предполагают обеспечение одновременно устойчивого и адаптивного философского базиса, терминологического единства, аналитической оперативной преемственности инструментария науки и практики.

Вместе с тем обучающиеся сообразно современным подходам в обеспечении адресного компетентного статуса должны иметь возможность, помимо овладения классическим программным компонентом дидактики, активно (лично, деятельностно) осваивать развивающийся научно-практический контент во взаимодействии факторов, темпоральных моделей и синергирующих психолого-педагогических, социальных, иных систем адекватно возрастным, нозологическим, индивидуальным возможностям, потребностям, аксиологически и прогностически достоверным целеполагающим позициям.

Соответственно, современная философия образования предполагает самобытную целеориентированность, инструментальную заданность и эффективность, целенаправленную субъектность всех участников социально-образовательного диалога. Подготовка будущих педагогов здесь требует особенно высокой научной достоверности образовательного праксиса и педагогической компетентности. Готовность

к сопровождению детей с особенностями, детей с двуязычием дополнительно повышает требования к подготовке специалистов.

Психологический компонент развивающейся дидактики в общем русле ренессанса современной психологии (обновлении субъектности, эмоциональной включённости и эффективности человека и продукта его деятельности, необходимости единства процессов рассредоточения и объединения, индивидуализации и унификации предмета, объекта, целеполагания, архитектоники психологической науки и практики) также нуждается в обновлении и совершенствовании философско-филологических основ.

Международные процессы и целеориентированные технологии в данном контексте и в силу особенной значимости образовательного сотрудничества на всех уровнях, во всех аспектах занятости граждан, сообществ, институций обретают всё более растущую потребность в действенном и надёжном философском обосновании, преемственном глоссарии, интегрирующих оперативных ресурсах.

Международное научно-образовательное сотрудничество в этой области, конечно, представляет собой значительные разноплановые проблемы, многозадачные трудности, затратность усилий и времени, но выявленные нами потребности и запросы представителей и сообществ науки и практики, граждан, государственные инициативы обнаружи-

вают также и высокую ресурсность, самоорганизующиеся силы, а также высокую значимость содружественных социально-образовательных процессов в контексте развития философски единого русла психолого-педагогической науки и практики.

Продуктом такого взаимодействия становится как научный результат в контексте саморазвития национальных, международных социально-образовательных систем, научно-образовательная эффективность и институирование адресных дидактических ресурсов, так и сам процесс взаимодействия преподавателей, исследователей, студентов, общественности по совершенствованию своего собственного компетентностного и интегративного статуса, а также адресно созидательной научно-образовательной синергии растущего масштаба.

Особое место образовательных систем как всеобщих стабилизирующих и развивающих, ориентированных как преемственно, так и разнесённо (во времени, пространственно, социально, национально, политически, аксиологически, личностно, артефактно), субъектно, интересубъектно и надсубъектно, определяет обязательства и запросы по отношению к ним политических, хозяйственных институций, начиная с научности, достоверности, резонансности.

Научность образовательного содержания, организации образовательных процессов, подготовки специалистов и коммуникативного обеспечения является не только условием преемственности ступеней и национальных систем образования, готовности к саморазвитию модулей, структур и технологий, предупреждения схоластики и стагнации, эффективно-му взаимодействию частного и общего, унификации и индивидуализации, но и к устойчивому синергизму, сохранению тенденции к повышению уровня метасистемного развития на всех ступенях, во всех областях функционирования, целеполагания, моделирования.

Целевые ориентиры и инструментальное обеспечение в этом направлении обеспечиваются классическим философским наследием и работами современных отечественных и зарубежных исследователей: Б. О. Майера [1], Н. Г. Алексеева, А. П. Валицкой, А. С. Гаязова, А. М. Гендина, Б. С. Гершунского, Н. В. Громыко,

В. С. Диева, В. А. Дмитриенко, О. В. Долженко, В. П. Зинченко, Н. В. Исаковой, В. П. Каширина, В. Е. Климентьева, Г. А. Комиссаровой, А. Я. Кузнецовой, А. Ж. Кусжановой, В. Г. Марач, Н. В. Наливайко, А. П. Огурцова, В. И. Паршикова, А. Е. Петрова, Г. И. Петровой, К. С. Пигрова, В. В. Платонова, В. М. Розина, Н. С. Розова, П. А. Степашко, В. Н. Турченко, Н. М. Чуринова, В. С. Шевырева, Г. П. Щедровицкого, И. С. Утробина, Е. В. Ушаковой и др., а также Е. Адлера, В. Беннета, У. Джемса, Дж. Дьюи, А. Каунтса, К. Разн, чьи ряды и школы продолжают расти [2], демонстрируя растущую проблематику организации научно-практического базиса психологии и педагогики, интерес к философии науки и образования научного сообщества [3], потенциал науки и практики к саморазвитию, неоднозначность цивилизационного значения человеческой субъектности [4], диалектизм многозадачных областей в образовании.

Исследуя проблематику и возможности, тенденции и перспективы международного научно-образовательного сотрудничества, мы видим возрастание уровня сложности в проектировании, оценки, мониторинга, обеспечения процессов, что в контексте государственной политики в данной области предполагает, безусловно, обязывающую созидательную и научно-достоверную заданность. С другой стороны – резонансность национальных образовательных пространств и неравномерность развития концептов позволяет в диалоге формировать инновационный компонент социально-образовательного развития более интенсивно и технологично. Например, международное сотрудничество определило обязательства образовательных сред по обеспечению особых образовательных потребностей не только выявленного регистра, но также и тех, что мы можем моделировать, предполагать на основе известных составляющих этих потребностей, индивидуальных и категориальных. Наш исследовательский опыт показал, что целесообразно и этично обеспечивать ещё и условия для дидактического выбора обучающихся различных групп, осознанного, преферентного, спорадического, конечно, в адресном контексте дидактической безопасности, что конвергентно появлению

новых категорий современного детства, нозологических и социальных. Коррелирует также растущая выявляемость субъектных потребностей и запросов обучающихся на повышение плотности и разнообразие информационного потока – с информатизацией занятости и окружения населения.

Но и, безусловно, унифицированный методологический ресурс необходим для обеспечения безопасности дидактических сред и процессов в перспективном регистре в силу высокой неопределённости образовательного пространства.

Априори существует, подтверждена, разрабатывается философская заданность развития научно-образовательных процессов. В условиях противоречивости, кризисности, неопределённости современного социума растёт роль философско-филологического базиса в данной сфере. Международное сотрудничество здесь органично присутствует и предполагает необходимость научного обеспечения. Что эффективно подкрепляется унифицированностью классического и, в значительной степени, современного философско-филологического компонента науки и практики – на методологическом уровне, научно-дисциплинарном, образовательной преемственности наук и компетенций, со стороны запросов профессиональной среды.

Методология

Краеугольной основой сотрудничества в данной области национального и международного формата органично становится процессуальное переосмысление сущности, роли, целеполагания философии как условия достоверности, верифицированности, безопасности научно-образовательной деятельности, научного обоснования учебных дисциплин, что должны непосредственно наблюдать, ощущать студенты, принимая участие в обсуждении методологических аспектов преподавания, в постановке и моделировании учебных, профессиональных проблем, проектировании подходов, обретая высокий уровень профессиональной и личностной эффективности, умения ориентироваться и качественно функционировать в условиях многозадачности и неопределённости, проектировать целеориентированное саморазвитие, самообразование, самопозиционирование, трансли-

ровать научно достоверные формы взаимодействия в своей будущей профессиональной среде. Сущность научно-образовательного сотрудничества предполагает психолого-педагогическую рефлексию – одним из продуктов взаимодействия российских и узбекских коллег стала монография по результатам совместного исследования инновационных технологий современного высшего образования в период высокого уровня социальной неопределённости.

Международные формы взаимодействия здесь адресно эффективны и представительны, поддерживая национальный регистр научно-образовательной занятости, подтверждая либо корректируя особенно смелые, амбициозные направления исследований и практики. Так, мы реализуем здесь метод транспозиции развивающих педагогических технологий, осваиваемых целенаправленно и средово студентами в собственном обучении, и органично переносимых впоследствии ими в своём профессиональном праксисе на системной основе взаимодействия программно-компетентностных компонентов растущего профессионализма с элементами педагогического воображения, интуиции на базе интеграции осознанных и подсознательных процессов педагогической рефлексии.

Метасистемное моделирование и анализ мы реализуем в образовательной занятости студентов и в исследованиях, самоисследованиях обучающихся как применительно к соответствующим научным направлениям и к научному базису изучаемых дисциплин, так и в контексте анализа социальной, образовательной проблематики, кризисных событий и процессов, рисков, а также при проектировании эффективных подходов, методов работы, подготовки грантовых проектов, научно-волонтёрской деятельности. Например, при грантовом проектировании коррекционно-дидактических форм поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья студенты соотносят семейные, институциональные, дидактические условия сопровождения обучающихся с возможностями своего учебно-исследовательского коллектива, спросом на проектируемые услуги среди населения, выстраивают маркетинговую модель,

то есть реализуют многозадачный комплекс в меняющихся условиях.

Системное освоение терминологического базиса профессиональных компетенций обучающимися в сложном взаимодействии классического, современного, инновационного, артефактного и персонально ориентированного компонентов первично предполагает научно-дисциплинарное единство и процессуально ориентировано на субъектно-деятельностное преобразование личности и группы, самонаблюдение здесь способствует выработке у студентов компонентов самоанализа, самопроектирования, самопрогнозирования, поддерживаемое растущей коммуникативно-языковой компетентностью и вкусом к саморазвитию, что соответствует современным требованиям для различных возрастных, психологических, социальных групп обучающихся и органично транслируется в дальнейшей профессиональной занятости выпускников педагогических вузов. В случаях, когда высшее образование получают студенты, имеющие среднее профессиональное образование – их общенаучный базис, структурирование мировоззрения и терминологическая готовность не просто выше, действеннее, практикоориентированно обеспеченнее, их языковые ресурсы имеют возможность лексической преемственности, несут в себе компоненты культурно-языкового интеллекта.

Субъектность, проектность, креативная составляющая современного образовательного пространства реализуются нами во взаимодействии национальных педагогических систем тем более эффективно, что данное направление инновационно значимо, социально и научно резонансно, представляет собой значительную сложность и неоднородность, позволяет актуализировать внутренние ресурсы всех участников сложносоставного диалога – и вместе с тем имеет высокий обучающий, развивающий эффект, подтверждает не только действенность подобного формата сотрудничества, но и растущую личную ресурсность, социальную привлекательность, субъектную целостность.

Отдельным уровнем реализации и деятельности освоения философского компонента науки и практики обучающимися являются дискурсивные, диалектически противоречивые, трудно прогнози-

руемые аспекты, дискуссионно и проектно рассматриваемые студентами. Так, в специальной дидактике есть ряд противоречий, которые в линейной логике малоразрешимы. Например, как соотнести стойкое дисфункциональное состояние ребёнка с возможностями сверхкомпенсации дефекта – то есть превышающих параметров развития именно в области пострадавшей функции. Мы рассматриваем ряд таких противоречий, чтобы будущие профессионалы не просто имели опыт, получили вкус к разрешению противоречивых ситуаций, но и были подготовлены к рациональному рассмотрению и разрешению неожиданных проблем, целесообразно развивали профессиональную интуицию, прогнозировали риски и купировали кризисные ситуации. В формате международного взаимодействия эту работу производить ещё сложнее – тем эффективнее полученные навыки метамоделирования и метапрогнозирования.

Результаты и обсуждение

Конечно, современная высшая дидактика, и не только она, априори обязывает национальные и интернациональные системы к совершенствованию философских, филологических основ предоставления образовательных условий, к научно обоснованному развитию психолого-педагогической методологии с рациональной актуализацией исторического философско-образовательного мирового наследия, инновационного и артефактного компонента философии образования, системного прогнозирования, эпистемологического, аксиологического соответствия.

Сущностно важно, чтобы участники процесса не просто были осведомлены о персоналиях, реалиях, тенденциях в области философии образования, ознакомлены с основами научно-философского моделирования и прогнозирования психолого-педагогических и социальных аспектов адресной поддержки обучающихся. Мы знаем множество системных примеров схоластики преподавания самой философии, когда предмет превращается в историю философии – а не в действенный инструмент самопознания человека, структурирования и самоисследования науки и практики, освоения сложных областей анализа, прогнозирования, проектирования, удовлетворения потребности

во внутреннем и внешнем изменении, противодействии системной энтропии, формировании готовности к неожиданным изменениям реальности.

Тем более применительно к обеспечению эффективности и созидательной ответственности международного сотрудничества образовательных институций, субъектов предоставления и получения образования, безопасности дидактических процессов, технологических ресурсов и инновационного компонента развития на современном этапе философский базис современного и прогнозируемого образования развивается вместе с ростом образовательных систем, расширением проблемно-ресурсного поля функционирования и обогащения научных, проектных, практических процессов в их взаиморазвитии и взаимоизучении, эпистемологических, аксиологических, иных аспектах.

Со своей стороны, национальные образовательные системы, и каждая, и в совокупности, несут ответственность за моделирование, развитие, поддержание общественных институций различного уровня, процессов и механизмов социальной устойчивости и динамичной синергии адекватно текущим запросам социума и вызовам современности – и вместе с тем несущих потенциал развития, безопасности, целесообразной интегративности на перспективный период.

Миссия университетов ныне состоит в моделировании целеориентированных технологий международного сотрудничества и высокоуровневых инструментов регулирования, совершенствования глобальных созидательных процессов. Следовательно, философский базис инновационно прорывного, культурологически сущностно значимого и в то же время масштабно безопасного взаимодействия должен расти вместе с объектом стратегического обеспечения – образовательной сферой международного сообщества.

Целью сотрудничества исследователей из уфимского и бухарского вузов с другими вузами, учёными, преподавателями, со студентами и их семьями, сообществами, общественниками стало выявление современной проблематики развития образовательных систем в контексте совершенствования философского базиса психолого-педагогической науки и практики.

Исследовательская и практикоориентированная работа производилась по двум

основным направлениям: освоение классического и современного, развивающегося философского базиса науки в целом, психолого-педагогической науки, а также философско-филологическое обоснование аналитического компонента и адресных подходов в общей и специальной психолого-педагогической сфере соотносительно текущей проблематике образовательных субъектов и систем, перспективного моделирования социально-образовательных институций, процессов, технологий, концептуального обеспечения инновационных, противоречивых, многозадачных аспектов социально-образовательного пространства.

Материалом исследования преподавателями и обучающимися закономерно стал собственно процесс изучения студентами основ психолого-педагогической науки в контексте всей архитектуры наук, а также более частных, локальных предметно-практических проблем, требующих анализа в многозадачной аспектации, противоречивых компонентов современной дидактики, прогнозирования и моделирования поликомпонентных дидактических систем.

Подобно тому, как этичным может быть общеобразовательный либо специально-образовательный процесс с паритетным личностно-деятельностным участием обучающегося, так и научно-образовательное сотрудничество преподавателей и студентов вуза аксиологически достоверно в личностно- и деятельностно-ориентированном взаимодействии всех субъектов дидактической занятости.

Опросы и психолого-педагогическая экспериментальная деятельность педагогов, студентов, специалистов, помимо целевой направленности проекта, реализовали допрофессиональную и профессиональную интеграцию обучающихся в образовательные организации различного уровня и типа, что показало повышение качества сотрудничества на научно-философской достоверной основе, а также определённую готовность социума к участию во взаимодействии такого формата.

Высокоуровневая постановка и разрешение проблем современной дидактики органично определяет метасистемное ориентирование научно-образовательного сотрудничества с вовлечением инновационных аспектов многих направлений науки.

Человек как биосоциальный субъект развивается в системе синусоидально ориентированных процессов, все его процессы внутреннего, внешне связанного, интегративного порядка протекают с периодическим набором и спадом потенциала, продуктивности функционирования и эффективности воздействия на внешние объекты в сложном взаимодействии и саморазвитии. Работа внутренних органов и сенсорных систем человека, динамика его коммуникаций и волевых действий в социуме, полифакторное взаимодействие сообществ и сред не укладываются в механические схемы, требуют динамического метасистемного анализа и моделирования. Поэтому самые значимые изменения в педагогике и психологии имеют органичную диалектическую отнесённость, философски взвешенно исследуют субъектно-деятельностную природу индивида и группы, категорий и сообществ в осознаваемом и неосознаваемом регистре.

Культура международной научной интеграции, международного образовательного сотрудничества складывается ныне в весьма противоречивых, непостоянных, неопределённо прогнозируемых условиях. Наша задача здесь совместно моделировать адаптивные условия саморазвития и устойчивости образовательных систем адекватно вызовам современности и вероятным перспективным социальным процессам, но необходимо также оперативно исследовать опыт реализации этих условий и стратегически соответствовать глобальным явлениям современности, обогащая тем самым общее русло философии образования и социальных процессов.

Краеугольный принцип образования – научности – предполагает ныне не столько фактографическое дисциплинарное соответствие преподаваемых материалов в единстве гуманитарных, естественных и технических наук, но прежде всего философскую достоверность, метапредметную эффективность, универсальность организации и управления субъектами образования, механизмами развития образовательных процессов, сопутствующими общественными устремлениями, артефактными и частными явлениями в данной сфере, адресную актуализацию персоналий и сред. Несмотря на известные явления отчуждения субъектной стороны, мотивации, проектно-креативных компо-

нентов образовательной занятости обучающихся в дидактической среде (согласно проведённым нами исследованиям, 40-60 процентов обучающихся различных организаций осознанно либо подсознательно стремятся дистанцироваться от учебных мероприятий классно-урочного типа, что коррелирует с подобными явлениями в исследованиях других авторов), мы наблюдаем мотивационную и интегративную готовность детей и подростков не только к повышению образовательной активности и углублению познавательных интересов, но в адресных условиях обучающиеся демонстрируют вкус к парадоксам, метапредметному и абстрагированному моделированию, постепенно вовлекаясь в освоение философских начал познания, в изучение философии, в самоисследование в контексте этой общей занятости. Конечно, недостаточно для этого предоставлять детям различных возрастных групп адаптированные к их возрастным особенностям апокрифы, ориентируя их на «усвоение материала» – дети имеют право непосредственно ощущать событийность этих компонентов учебной деятельности в своей личной истории, самобытность своих личных достижений здесь через работу над занимательными кейсами с заинтересованными взрослыми, имеющую социальную направленность и эффективность, практикоориентированность, уникальную результативность. Мы называем человекообразной потребностью и ребёнка, и взрослого в постоянном изменении своей внутренней, внешней, интегративной природы, с обретением неизвестных ранее результатов, с подтверждением ценности получаемых достижений, с формированием трендов постоянного саморазвития. Здесь базируется ресурсность ещё одного направления нашей исследовательской работы – внутренняя экономичность эффективной образовательной занятости обучающихся, за счёт синергизма научно достоверной и субъективно значимой деятельности, а также вертикальной интеграции развивающих технологий в формате транспозиции, то есть распространения по вертикали обучающихся и обучающихся звеньев различного уровня образовательной занятости технологических развивающих систем с целью эффективного совмещения целенаправленных и подсознательных,

институтированных и средовых, унифицированных и индивидуализированных, программных и уникальных ресурсов образовательного пространства.

Участие зарубежных коллег и иностранных студентов наших университетов в этих исследованиях органично опирается на философские школы и персоналии национального культурного, философского, теологического наследия, наращивая основы высокоуровневого созидательного сотрудничества, противостоя ксенофобии и моделируя эффективный инструментарий, синергирующие институты, широкие социальные достижения благоприятной направленности.

Язык субъектности, самобытности, метасистемности здесь за счёт лексико-терминологической общности наук закономерно имеет и интегрирующую ресурсность для международного научно-образовательного сотрудничества, и структурирует совместные процессы, модели, мероприятия, обеспечивая, со временем, транспозицию технологического базиса развития образовательных отношений на культуру образовательной занятости, самопозиционирования, самопрогнозирования, рефлексии обучающихся. В психологии теория поля как совокупности однородных либо однонаправленных модулей уже весьма продуктивно реализуется, мы разрабатываем транспозицию развивающих образовательных технологий как синергирующее единство эффективного педагогического инструментария и открытых образовательных систем, осознанно и средово осваиваемых в личностно-деятельностном взаимодействии будущими педагогами вначале в качестве обучающихся – затем в роли профессионалов, обучающихся участников образовательного пространства. Существенно, что студенты-иностранцы в таком необычном практическом взаимодействии частично вовлекаются в процесс и осмысление эмоционально, интуитивно, ощущая, осознавая, интерпретируя такие же впечатления у товарищей, обогащая знание языка обучения и терминологических лексических ресурсов в заинтересованном взаимодействии. Свои учебно-исследовательские интересы многие участники такой работы акцентируют в области адресной психолого-педагогической поддержки детей-билингвов, растущей категории обучающихся, требующей не только углубленно-

го исследования и эффективной организации их образовательной занятости, но и научного обеспечения дидактической, культурологической, мировоззренческой, других сторон их жизнедеятельности.

Академический, терминологический дисциплинарный языковые ресурсы, профессиональное, субкультурное и сферное аргументарное, оперативный обиходный лексикон, образный ресурс вербальной коммуникации живут в своём пространстве относительно дистанцированно, но их подвижность и жизнеспособность, антиэнтропийный потенциал и преемственность, метасистемная экономичность и накопление готовности к саморазвитию требуют растущих возможностей единого языкового пространства, что поддерживается и целенаправленными инициативами различных субъектов деятельности, и стихийными тенденциями.

Закономерно при этом, что в интенсивно развивающихся культурно-образовательных, языковых сообществах неактуальны лингвистические требования ксенофобской ориентированности: выступления политиков и общественности в пользу «чистоты языка» не вызывают здесь сочувствия и интереса – молодые люди осознают и действительно ощущают, что, конечно, ксенолингвистические мотивы преимущественно спекулятивны и ангажированны. Студенты в такой среде подготовлены к осмыслению, принятию, исследованию позиционированной А. С. Пушкиным общежитийности русского языка, означающей отсутствие страхов перед заимствованием, а также открытость его и готовность к ассимиляции иноязычных лексем. Здесь мы тоже видим проблемно-ресурсный кластер, требующий в первую очередь научного философско-филологического, а затем культурологического, психологического переосмысления – однако, между тем, повышение уровня философской грамотности населения и философско-филологической достоверности образовательных процессов несёт и непосредственную практическую значимость, и перспективную благоприятную отнесённость.

Обеспечение международной резонансности научно-образовательной занятости граждан, сообществ, институций, помимо тактических и стратегических социально-созидательных обязательств, ак-

тивности, мониторинга сотрудничества, по мере усложнения и расширения предполагает также растущий философский инструментарий, терминологическое преемственное и смыслообразующее единство, системный прогностический ресурс.

Технологизация и институционализация взаимодействия различных субъектов в данном поле несёт и смысловую, и киберотнесённую нагрузку, и, в то же время, необходимость поддерживать внятные модели для самых разных уровней осмысления обучающихся, общественных кругов, организаторов образования, научной деятельности, международного сотрудничества.

От рядовых педагогов и исследователей в области образования всё чаще ожидают простых ответов на вопросы, не имеющие решений в привычном аналитическом поле. Существенно, что студенты, получающие специальности дефектологической направленности, уже с первых курсов формулируют вопросы, связанные с системными противоречиями и смысловыми перверсиями, поскольку все сложные системы диалектичны, противоречивы, полифакторны. Так, например, ведущее противоречие специальной дидактики: с медицинской точки зрения обучающимся с нарушениями в развитии необходим щадящий, минимизирующий нагрузки подход, а для успешной образовательной интеграции мы обязаны обеспечить им ускоренное компетентностное и социально-личностное развитие. Или: значительная часть обучающихся позже оказывается готовой к освоению программных навыков (и, соответственно, следовало бы позже начать изучение целевых разделов программы), но пропедевтический, подготовительный этап нуждается в пролонгировании – следовательно, необходимо начинать обучение по соответствующим направлениям едва ли не раньше, нежели для обучающихся нормативных параметров развития. Как мы видим здесь, прямые решения не могут быть эффективными и даже безопасными, для рационального подхода необходимо научиться мыслить по-иному. Что, опять же, коррелирует с многозадачным статусом занятости научно-образовательных субъектов и организаций.

Этот же аспект научно-образовательной проблематики, с другой

стороны, соответствует необходимости заложить аналитический и моделирующий потенциал саморазвития данной сферы в эпоху неопределённости и множественности скрытых факторов влияния на среды, смыслы и процессы. Общность видения проблем и готовности к сотрудничеству в их разрешении порождают у участников международного научно-образовательного пространства стремление к совершенствованию классических форм взаимодействия и разработки инновационного инструментария созидательных преобразований в данной области.

Назовём весьма наукоёмкую область – исследование корреляции запроса и готовности современного детства на повышение плотности информационного пространства и цифровое растущее разнообразие жизнедеятельности. С одной стороны, страхи информационной экспансии когнитивно-коммуникативной сферы детского населения в значительной степени избыли себя в процессе актуализации современных тенденций саморазвития жизнедеятельности и цивилизационных прорывных процессов, равно как это происходит ныне с ИТ-фобиями, с другой – выраженное стремление детей, в том числе имеющих трудности в обучении, к максимально доступной самоактуализации себя в диджитал-пространстве динамически соответствует разворачиванию цифрового компонента жизнедеятельности человека, профессиональной и личностной коммуникации, научно-образовательных процессов.

В течение ряда лет мы совместно исследуем природу такой, можно сказать, процессуальной конвергенции, соотнося результаты работы и своё видение процессов, перспектив, смыслов, совершенствуя резонансную научно-образовательную рефлекссию, изучая и аспекты собственного развития: образовательных систем, технологий, персоналий, международной интеграции в контексте общецивилизационных и глобальных научных преобразований.

Как и все сложные явления, такая картина также нуждается в инструментировании, переосмыслении на новом качественном уровне, корреляционном анализе, предполагает качественный рост организаций и технологий за счёт синергетики, метасистемного подхода и стратегического управления.

Органично, что в настоящее время соответствующие формы международного сотрудничества определяют параметры и специфику влиятельности, социальной привлекательности науки, образования, дидактических систем, носителей образования и науки. Простой сравнительный анализ подтверждает, конечно, преимущество вертикально и горизонтально развивающихся систем перед энтропийно ориентированными.

В таком открытом, интегрирующем и синергирующем научно-образовательном пространстве обучение студентов различной национальности становится не просто эффективным и перспективно успешным – возрастают и показатели экономии, за счёт моделирующего воздействия развивающейся образовательной организации, формирования вкуса к саморазвитию, поддержки трендов проектно-креативного и субъектно-деятельностного становления обучающихся.

Исследуя аспекты жизнеспособности и потенциала к саморазвитию образовательных систем, наши студенты выявляют признаки стагнации либо благоприятной динамики изучаемых организаций не только в сопоставлении с имеющимся опытом обучения в своём вузе, но и с опорой на непосредственные впечатления, вкусы, средовый праксис.

Принимая участие в составлении динамичного философского словаря на материале актуальной проблематики изучаемых дисциплин, книги кейсовых заданий философско-филологической отнесённости, студенты из различных стран получают вкус к высокоэффективной словарно-понятийной деятельности, реализуют свои опыты в публикационно-издательском праксисе, предлагают и свои организационные, оценочные, оформительские решения.

Культурный интеллект также развивается во взаимодействии собственного развития, изучения учебных дисциплин, получаемого профессионального компетентностного ресурса в поликультурном, полилингвистическом пространстве.

Диджитал-гнозис априори предполагает металингвистическую направленность деятельности в плотном ускоренном праксисе участников (так, если II сигнальная система – устная речь, дополнительная графическая, буквенная система здесь

обуславливает производную III – следовательно, ещё одна интегрируемая система условностей может быть рассмотрена как IV; насколько дополнительно осложняется ситуация освоения этих ресурсов обучающимися с особенностями в развитии, с двуязычием, с необходимостью освоения альтернативного формата коммуникации!) и совмещении не только смыслов, областей, образов – но и способов мышления: неслучайно столь высоки ныне страхи клипового мышления у педагогов, родителей, исследователей. Здесь тоже необходимо научиться думать по-новому, чтобы увидеть сложное взаимодействие образов и логического мышления в современных реалиях занятости детей, подростков, молодых людей. Сложно не уповать только на запреты цифровых устройств и видов занятости – ещё труднее адекватно осуществлять изучение такой синтетической деятельности – и труднопредставимо иногда моделировать субъектно-деятельностные аспекты взаимодействия взрослых и детей в данном пространстве, отделяя реальные риски от менее существенных и мнимых, прогнозируя коммерческие, провокативные, сомнительные технологические компоненты в данной сфере, рассматривая процессы не в умозрительной общности, а в конкретных микросоциальных условиях.

Трудно бывает вообразить, какие компетенции могут понадобиться завтра будущим специалистам, которых мы готовим ныне. Устойчивым показателем эффективности применения развивающих технологий высокого уровня научности является стойкая обращаемость граждан к студентам и профессионалам, получившим такой опыт современной отнесённости: не только по вопросам и проблемам обучения, но и другим, имеющим отношение к общению, организации коллектива, сложным вопросам бытия.

Личность в высшей своей самобытности, социальной притягательности и преподавательской эффективности предполагает высокую ресурсность и динамизм философско-филологической компетентности, стиля, органичности ещё и в силу антропологического соответствия. Существенно, что зачастую дети такое обаяние высокоорганизованной и социально созидательной личности распознают практически одномоментно – даже при дефиците

у них коммуникативных средств. Есть здесь, конечно, коммуникативная, оперативная природа личности, даже и биохимическая, пластическая составляющая развивающегося интеллекта и активной жизненной позиции, но ощущается также и организующая эффективность, преобразование социальной среды, влияние, интегративность, адаптивность. Выстраивая подобный ресурсный статус на международном уровне, обеспечивая научно-философскую организованность знания, обучения, исследовательского сотрудничества, можно обнаружить, что такая постановка взаимодействия соответствует общецивилизационному запросу в науке и культуре, производственно-финансовой сфере, в здравоохранении и образовании.

В академическом смысле субъект с философски достоверным высшим образованием метасистемно ориентирован не только высоким компетентностным ресурсом, средовой и деятельностной культурологией и психологией образовательной занятости, рефлексии, самопроектирования, но вооружён ещё и системообразующими компонентами единой архитектоники живого научного пространства, поэтому тот или иной возникающий компетентностный, оперативный, целеполагающий запрос, дефицит при необходимости он может органично осмыслить, моделировать, компенсировать, не будучи ограниченным профессионально, дисциплинарно, территориально, национально-лингвистически либо как-нибудь ещё. При общении, сотрудничестве с представителями различных национальных научно-образовательных систем мы наблюдаем сходные тенденции.

Психология деятельности, науки, образования ныне развивается, реализуется, структурируется вне жёстко заданного единства – что предполагает подвижный инструментарий и некоторый динамизм оперативных целеполагающих ресурсов, словаря, научной логики. Вместе с тем её развитие сейчас претерпевает своеобразный ренессанс: возврат к субъектной, социализирующей ориентированности, эмоциональной значимости в диагностике и деятельности субъектов (возврат к смыслу названия «науки о душе» – sic!) – требует переосмысления базовых позиций науки и практики. Психология высшего

образования также запрашивает от субъектов науки и образования как унификации инструментария и смыслообразования, так и развёрнутой субъектности. Исследуя философские аспекты психологии, В. И. Лубовский определил детерминирующее значение обеих сторон, субъекта и объекта исследования либо психолого-педагогической поддержки, участвующих в разработке и реализации психологической методики. Мы видим подтверждение этой позиции в самых разных средах и ситуациях взаимодействия исследующих и исследуемых. Разнесённость направлений и тенденций к единству реалий современной психологии имеет высокий потенциал к саморазвитию, однако очередная инициатива ведущих исследователей психологии требует здесь качественного обновления философско-терминологического компонента, отвечающего синергирующему и интерлингвистическому контексту науки и практики.

Объединяющий философско-психологический инструментарий, соответственно, должен быть ориентирован интердисциплинарно, транснационально, транстемпорально, совмещая аксиологические аспекты и продукт исследований, эпистемологию наук и рефлекссию субъектов различных направлений психологической науки и практики, школ, сфер применения, персоналий.

Вместе с тем национальная и мировая психология в целом ныне существует в известном ренессансном этапе развития: она в значительной степени возвращает свой первоначальный посыл в отношении души человека, закреплённый в наименовании науки. Совмещение доказательной психологии с более тонкими компонентами существования личности на новом качественном этапе перспективно высокоресурсно, однако нуждается в дополнительном метасистемном переосмыслении.

Столь же системообразующим, расширяющим, созидающим воздействием на субъекта, общности, категории, корпорации должен стать интернациональный праксис философско-психологического сотрудничества.

Априори предпосылки формирования философии образования имели международную отнесённость уже в силу элитарности обучающихся и обучающихся субъектов. Ныне же в качестве всеобщего насле-

для идеями, концепциями, аксиологемами основоположников данной научной области обеспечиваются традиции и структура философско-педагогических процессов в мировой науке и практике образовательных систем.

Б. О. Майер в работе «Эпистемологические аспекты философии образования» отмечает: «Идеи... Платона и Аристотеля, Эпикура и Цицерона, Дж. Локка и И. Канта, Я. А. Коменского, В. фон Гумбольдта, Г. В. Ф. Гегеля и В. Дильтея сыграли важную роль в становлении европейской и мировой педагогики», и это достоинство уже объединяет национальные системы в своём созидательном русле.

Локк в работе «Мысли о воспитании» отмечает необходимый компетентностный статус джентльмена, где первоочередно обязательны ряд языков, а также знание терминологически сложных компонентов образованности: юриспруденции, морали, натурфилософии и овладение ремеслом.

То есть с самого начала формирования философии образования закладывались основы глобальной образовательной культуры, интерязыковой компетентности и интегративной ресурсности образовательных систем, носителей образования в русле философски сообразной самоорганизации. Развивая ныне научно-образовательное сотрудничество в международном формате, мы опираемся на эти традиции и механизмы, а также на созидательные инициативы национальных образовательных систем, на программные действия и ресурсы России, на авторитет отечественных и зарубежных вузов, модели сотрудничества, персоналий.

Примат прикладной специализации образованности периода 20-21 вв. отражал как усложнение производственной сферы занятости сообществ, расширение организаций высшего образования, так и изменения в самом обществе, в системе социально-экономических отношений, что, эффективно решая текущие насущные задачи, усилило схоластизацию философского базиса научно-образовательной сферы и ограничило преемственность, интегративность, метасистемный синергизм её ресурсов.

Необходимость развития собственно философии образования в качестве обеспечения единства, жизнеспособности, ин-

тегративности, предупреждения рисков и преодоления недостатков функционирования научно-образовательной институций и процессов весьма коррелирует ныне с непростым течением международного научно-образовательного сотрудничества, что вызывает содружественные инициативы отечественных и зарубежных ответственных субъектов науки и образования – в том числе применительно к развитию философского базиса данной сферы взаимодействия.

Философская обоснованность в саморазвитии общественных отношений и научной мысли позволяет моделировать наиболее жизнеспособные, безопасные, экономичные научные и образовательные технологии адекватно реалиям, запросам, вызовам современности и перспективе на каждом этапе развития социума. Так, совместно разрабатываемая нами система внутренней экономики образовательных отношений позволяет экономить в первую очередь время и силы самих обучающихся за счёт адресного перераспределения ресурсов, занятости, взаимодействия осознаваемых и подсознательных форм активности.

Национальные системы образования и педагогической науки нередко значительно дистанцируются друг от друга на своём пути целеполагания и развития, тем ценнее и научно весомее опыт нахождения общих позиций, выработки интегративного базиса дальнейшего выполнения амбициозных и ответственных задач.

Что также может быть эффективно, рационально реализовано в формате актуализации внутренней научно-образовательной экономики.

Исторически базис философии образования заложен в трудах В. В. Розанова, С. И. Гессена, Дж. Дьюи, хотя, конечно, действенное единство философии и дидактики изучалось и дискуссионно исследовалось ещё со времён Сократа. Неслучайно, помимо принципиальных и основополагающих достижений в данной научной области, мы до сих пор эффективно применяем и античный инструментарий философско-образовательного регистра: знаменитый Сократовский диалог, риторику, другие моделирующие ресурсы античности. Хотя, конечно, человечество обновляет технологии с учётом потребностей и концептов новых времён: так, педа-

гогическая, развивающая риторика предполагает более пластичное, более адаптивное организационное поле и приоритетную актуализацию субъектности обучающегося – в свою очередь, студенты совместно с научно-образовательными силами вузов последовательно моделируют более современные технологические компоненты дидактики, находя отражение своей собственной международной занятости в субъектно-деятельностном исследовании общекультурного наследия в динамическом научно-образовательном диалоге.

Данное наследие науки, образования, цивилизации особенно ценно для моделирования, согласования, построения международных образовательных систем в силу всеобщности прав, интереса, аксиологизации соответствующих трендов, представлений, инструментария – и вместе с тем высокой эффективности персоналий философии образования, принципов, смыслов и контекстов как для сотрудничества сторон, так и для достижения взаимопонимания, продвижения ценностей, развития глобальной миссии образовательных систем.

Так, личность Конфуция, его жизнеописания, школы его имени, новые исследования, им и его почитателями инспирируемые, открывают при созидательной готовности сторон благоприятные возможности для достижения особенно заинтересованного диалога с участием российских и дальневосточных субъектов научно-образовательной занятости.

Опыт реализации научно-образовательных моделей в лице Аристотеля, Сенеки, Плотина, Р. Декарта, Дж. Локка, Г. В. Лейбница до сих пор исследуется с различных сторон представителями различных государств и народов, научных школ и образовательных институций – и потому является эффективной интегрирующей основой для улучшения базовых механизмов научно-образовательного сотрудничества, метасистемного моделирования, прогнозирования, аргументации субъектов, взаимно обогащая и совершенствуя научно-образовательные процессы.

Последующие тенденции к дистанцированию философии образования от процессов саморазвития дидактики, вызванные практикоориентированностью наук,

привели к изучению собственно философских аспектов научно-образовательной деятельности в формате исторической отнесенности и схоластизму. Показателем энтропийности такого подхода служит тенденция к служебному, второстепенному ориентированию уже педагогических наук – в ряде стран Западной Европы, например, педагогика исследуется и реализуется преимущественно в прикладном регистре, как способ освоения студентами профессиональных компетенций. Имеет значение и переориентирование выбора специальностей абитуриентами Западной Европы: если тридцать лет назад места освоения технических специальностей занимали в основном приезжие студенты, а сами европейцы выбирали гуманитарные направления обучения, то ныне спрос на гуманитаристику резко упал и продолжает снижаться.

Помимо исторического и смыслообразующего значения изучение этапов развития философии образования в целом позволяет как обеспечивать преемственность образовательных систем и программных ресурсов разных стран, так и формировать готовность обучающихся субъектов к установлению предметно-понятийных интегрирующих связей для более органичного, комфортного, культуросообразного вхождения иностранных студентов в новые для себя средовые и дидактические условия.

Что, между прочим, коррелирует с приматом основоположников марксизма, предполагающим в сфере образования необходимость преодоления целевого диктата правящих классов, ориентированных на реализацию производственных процессов и поддержание эксплуатации. Отметим здесь же одну из позиций отчуждения – в этнических аспектах жизнедеятельности, хотя и в сферах производственных, финансовых отношений, символических, гендерных также просматриваются существенные связи и зависимости.

Системной антитезой отчуждающей, разделяющей философии образования стала педагогическая антропология, (от Аристотеля через К. Шмидта, К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова – к таким представителям синтетического направления, как К. К. Сент-Илер, П. Ф. Каптерев, А. Ф. Лазурский, В. М. Бехтерев, П. Ф. Лесгафт, М. И. Демков, М. М. Рубинштейн,

П. П. Блонский, Л. С. Выготский), и разнородность этих ветвей философии образования стала поистине дискурсной, обеспечив ориентированность педагогической антропологии на адаптивное саморазвитие, адекватно изучению самого человека, его особенностей и потребностей. Соответственно, текущий период, с его дивергирующими компонентами и процессами, со смещением развивающихся внутренних тенденций, культурно-языковых составляющих и глобальных социально-политических явлений, требует на каждом этапе корпоративного, интегративного, внешнего моделирования научно-образовательных процессов качественного структурирующего единства философски обоснованного, верифицирующего инструментария, наукоёмкой архитектуры научно-образовательных систем.

Субъектно-объектный дискурс В. Дильтея во многом коррелирует с текущими тенденциями активного стремления к самоактуализации личности при подспудном возвратном движении к привычному руслу объективации обучающихся.

Изучая его взгляды, студенты могут соотнести свои личностные компоненты саморазвития с классическими установками, познавать самих себя в концептуальном диалоге, в саморазвитии.

В эпоху диджитализации жизнедеятельности проблематика соотношения индивидуализации и унификации, субъектно-объектных взаимоотношений обретает новые специфические черты, новые вызовы, ответом на которые становятся результаты международного научно-образовательного сотрудничества, изменяющего масштабы субъектности личности и нации, определяющие новые аспекты идентификации.

Прагматическую философию образования Дж. Дьюи также можно назвать дискурсной: при практической направленности контента обучения ориентированность на адресность, субъективацию обучающегося несут демократизирующую отнесенность. Сопоставим, например, с рекомендациями по демократизации социально-образовательного пространства в Федеральных государственных стандартах РФ, коррелирующих со сходными тенденциями в других национальных инициативах современности.

Как указывает в своих работах Б. О. Майер, «современный этап развития философии образования обеспечивается исследованиями таких учёных, как Н. Г. Алексеев, А. П. Валицкая, А. С. Гаязов, А. М. Гендин, Б. С. Гершунский, Н. В. Громыко, В. С. Диев, В. А. Дмитриенко, О. В. Долженко, В. П. Зинченко, Н. В. Исакова, В. П. Каширин, В. Е. Климентьев, Г. А. Комиссарова, А. Я. Кузнецова, А. Ж. Кусжанова, В. Г. Марач, Н. В. Наливайко, А. П. Огурцов, В. И. Паршиков, А. Е. Петров, Г. И. Петрова, К. С. Пигров, В. В. Платонов, В. М. Розин, Н. С. Розов, П. А. Степанко, В. Н. Турченко, Н. М. Чуринов, В. С. Шевырев, Г. П. Щедровицкий И. С. Утробин, Е. В. Ушакова и др.» – и этих авторов мы изучаем как разработчиков продуктивных технологических ресурсов современного образования [5], они представляют перспективные отечественные тенденции развития образования [6] адекватно прогнозируемым запросам социума и вызовам современности [7].

Среди западных авторов Б. О. Майер называет таких исследователей, как Е. Адлер, В. Беннет, У. Джемс, Дж. Дьюи, А. Каунтс, К. Раэн и др., направленность работы которых частично созвучна поиску российских учёных, контекстна социокультурной ситуации.

Субъективация участников образовательных отношений, социологизация подходов в изучении и управлении образованием и ряд других направлений объединяет международное научное сообщество в поисках эффективных современных решений злободневных и перспективных проблем развития образования на действенной философской основе в единстве целеполагания и достоверности.

В то же время культурологический компонент проблемы предполагает самоопределение своего философского «Я» обучающимися и самими исследователями: что такое моё исследование, мой образовательный статус в русле философии, в формате философии образования и психологии, каков смыслообразующий эффект моей работы, какова динамичная и перспективная картина данного вида деятельности.

Поскольку международное сотрудничество в области вузовской подготовки специалистов априори включает и иссле-

довательские процессы в русле общей созидательно ответственной миссии – значение философского инструментария верификации, моделирования, синергирующего ресурса научно-исследовательского, учебно-исследовательского, научно-волонтерского взаимодействия, построения резонансной среды, предупреждения стагнации, энтропии, собственно образовательных рисков в период неопределённости и социально-политических вызовов непрерывно возрастает.

Научно-образовательные международные институты государственного уровня ныне масштабно иницируют проблематические межвузовские проекты – что способствует исследовательскому, организационному, корпоративному росту образовательных организаций, повышению их рейтинговых позиций, авторитетности, социальной востребованности и социокультурной привлекательности. Вопросы оценки, структурирования, сфероприменения, интеграции научных процессов и продуктов реализуется ныне не всегда целесообразно и достоверно, поскольку процессы философского обеспечения данной деятельности закономерно отстают во времени.

Наличие у образования как философски целеориентированной науки собственной онтологии, эпистемологии, этики, синергизма – а, следовательно, и эстетического компонента изучения, самоисследования образовательных систем и субъектов получения образования возводит развивающихся участников научно-дидактических отношений к реализации современных запросов глобальной науки и практики образования, к культурологизации учебной, исследовательской, обучающей рефлексии, как это соответствует антропологическому принципу развития обучающегося, поскольку человек нуждается в постоянном обновлении, усложнении своего внутреннего мира, среды, своих отношений с собой, с миром, познавательной ситуацией, преодолении трудностей, в новых достижениях, и это те составляющие жизнедеятельности, дефицит которых крайне сложно пережить, потребность в которых мы называем человекообразной.

В текущем периоде национальные исследования в области философии образования рассогласовываются [8] вследствие

тенденций научно-образовательного дистанцирования, в том числе в связи изменениями форм сопровождения [9], социально-политических деструкций и неопределённости в области перспектив глобального социально-образовательного заказа – и самоопределение этих направлений развития в диалоге научно-философских культур способствует выработке позиций единства [10], инструментария унификации [11] и целевого согласования.

Заключение

Растущий ныне традиционно высокий спрос на получение отечественного образования со стороны иностранных абитуриентов, научно-образовательное сотрудничество вузов разных стран и растущий международный авторитет ряда отечественных вузов определяет необходимость в метапредметном, метасистемном обеспечении международной образовательной интеграции, стратегическом моделировании, прогнозировании, совершенствовании условий резонансности российских образовательных систем – что возможно только в русле развития педагогики и образовательного сотрудничества на развивающемся философском базисе.

По многим позициям наблюдается чередование расхождений [12] и конвергирующих [13] установок в отношении целеполагающих и принципиальных позиций в базовых представлениях различных национальных научно-образовательных школ.

Можно привести такой пример. Когда представители специального образования из стран Западной Европы приехали в Екатеринбург (тогда, в 1980-е годы – Свердловск) для обмена опытом, оказалось, что для взаимопонимания носителей различных ветвей социально-педагогической культуры необходимо принять следующее: западно-европейские коллеги во главу угла целеполагания ставили личную и организационную социальную ответственность в специальной педагогике (а некоторые – даже гражданскую и национальную), а российские руководствовались нозологическим и программными компонентами моделирования адресных условий сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. Выстроить алгоритмы для взаимопонимания отечественных и западных персоналий, организаций, школ и управ-

ленческих систем необходимо было на философской основе и лингвистическом, терминологическом базисе для обеспечения дальнейшей смысловой, тенденстной, практической интеграции научных, образовательных, иных систем. Тем более что от этого зависели преемственность, саморазвитие отечественной дидактики. Ныне в данной области осуществляется гораздо более преемственное позиционирование, что, между тем, весьма отвечает интересам семей, по различным причинам меняющих место жительства и гражданство – и, соответственно, социально-образовательные условия для своих детей.

Этот же период характеризовался различиями в области позиционирования целевых категорий специально-образовательной поддержки: американская традиция в данном регистре рассматривала не только обучающихся с трудностями в обучении, но и одарённых детей. На данном этапе внедрения и реализации инклюзивного образования отечественная концепция также предполагает обеспечение образовательных потребностей детей и подростков как с нарушениями в развитии, так и одарённых. Впрочем, обучающиеся с относительно нормативными параметрами развития ныне также подлежат адресной инклюзии, обеспечивая, между тем, необходимые компоненты самоорганизации процессов и групп. Соответственно, обеспечение эффективного функционирования инклюзивного образовательного пространства нуждается в совершенствовании философского базиса психологии групп различного уровня подготовки [14] и коммуникативной компетентности [15] и на данный период изученности современного детства – и на перспективу [16].

Усложняет ситуацию дополнительно двуязычие обучающихся и их семей, как оперативно, компонентно, коммуникативно компенсированное, так и менее успешно реализуемое в общении и обучении. Трудности, которые испытывают в процессе социально-образовательной и культурно-языковой интеграции в вузе иностранные студенты педагогического профиля, в их дальнейшем профессиональном поле деятельности могут быть особенно значимы для моделирования проблематики обучения двуязычных детей и их целеориентированной дидактической поддержки. Этот полифакторный процесс подлежит обеспечить в соответ-

ствии с адресной актуализацией диалектического противоречия в сфере всё более востребованной социально-образовательной технологии «дидактической экономики», – когда силы, время, регулирующие возможности всех участников социально-образовательного сотрудничества необходимо экономить (в том числе по медицинским показаниям, возможностям организации и финансирования образовательных систем), однако потребности в равных стартовых возможностях, эффективной компенсации и адаптации обучающихся продолжают расти. Соответственно, для моделирования эффективных и безопасных сложноорганизованных психолого-педагогических условий [17] нужен качественный философский базис научно-образовательного обеспечения. С другой стороны, как показали проведённые исследования с участием студентов-иностранцев, для освоения соответствующих профильных компетенций [18], актуализации имеющихся психолого-педагогических представлений и опыта, педагогической интуиции и рефлексии [19], интегративных профессиональных и личностных [20], культурно-языковых ресурсов студентов и групп, необходим динамично развиваемый философско-филологический базис обучающихся и профессорско-педагогического состава вуза, реализующего подготовку будущих специалистов коррекционной направленности.

Во многих странах дети, не имеющие гражданства в стране обучения, сохраняют право на диагностико-коррекционную поддержку сообразно имеющимся у них особенностям и потребностям, между тем как реализация таковых означает, помимо адресной поддержки самих обучающихся и их семей, совершенствование не просто справочно-аналитических и даже прогнозических функций научно-образовательной сферы, но и разработку эффективных технологий перспективного моделирования сложно развивающихся миграционных, культурно-языковых процессов в общем пространстве неопределённости меняющегося мира. Здесь растущий философский базис науки и образования не просто необходим – он должен быть и показательно успешен, поскольку растущий запрос на отечественное образование, возможности национальных образовательных систем обязывает к пре-

вышающей реализации научно-образовательного наследия, развития социально привлекательных тенденций и повышения рейтинга образовательных систем, научных школ и персоналий.

Конвергентны также реалии целеориентированной поддержки обучающихся высшей ступени образования в силу ускоренной актуализации общих языковых компонентов культурной, образовательной, интерлингвистической природы как мотивирующих, эмоционально резонансных, ассоциативно ёмких составляющих коммуникативной деятельности и компетенций студентов.

Вместе с тем жёсткая целевая ориентированность именно на преодоление трудностей международной интеграции и научно-образовательного сотрудничества

была бы причиной моделирования ограниченной и малоадаптивной системы адресного взаимодействия с иностранными гражданами, сообществами, национальными образовательными системами.

Именно философская, психолого-философская, организационно-философская разработка данного процесса: метасистемность исследования, синергизм моделирования, организации и анализа, концепции действенной субъектности всех участников, совершенствования преферентной сферы обучающихся, взаиморазвития осознаваемых и подсознательных компонентов деятельности и др. – призвана обеспечить прорывной характер этапа дальнейшего развития науки и образования.

Литература

1. Майер Б. О. Эпистемологические аспекты философии образования. 259 с.
2. Сидорин В. В. Человек культурный как результат образования. Из истории отечественной философии образования: В. В. Розанов, С. И. Гессен, Э. В. Ильенков [Электронный ресурс] / Режим доступа: Язык и текст. 2018. Т. 5. № 3. С. 67-74 (дата обращения 15.01.2025)
3. Гессен С. И. Мое жизнеописание // Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. С. 412-447.
4. Лосев А. Ф. Исследования по философии и психологии мышления. М.: Мысль, 1999. 719 с.
5. Майер Б. О. Интеграция науки и образования как пограничная проблема философии // Философия образования. 2004. № 3(11). С. 35-46.
6. Гиббс П. Три блага высшего образования; как образование, в его образовательной и институциональной практике // Oxford Review of Education. 2019. Т. 45. Вып. 3. С. 405-416.
7. Косенко Т. С., Наливайко Н. В. Об ответственности образования перед властью в контексте проблем демократизации образования. Профессиональное образование в современном мире. 2014;(2). С. 24-33.
8. Смирнов С. В. Человек как фактор устойчивого коэволюционного развития // NovaUm. № 16. 2018. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://novaum.ru/public/p963> (дата обращения 16.01.2025)
9. Ashilova M. S., Kim O. Ya., Begalinov A. S., Begalinova K. K. The value system of modern youth after the COVID-19 pandemic. Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal. 2023.
10. Яковлева И. В., Черных С. И., Косенко Т. С. «Аксиологический разворот» в российском образовании: позиционный излучатель // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 4. С. 113-127.
11. Рождение коллективного разума: О новых законах сетевого социума и сетевой экономики и об их влиянии на поведение человека. Великая трансформация третьего тысячелетия / Под ред. Б. Б. Славина. Изд. 2-е, стереотип. М.: ЛЕНАНД, 2018. 288 с.
12. Данакари Л. Р., Ивентьев С. И. Духовно-нравственная интуиция и виртуальное пространство // Социальная реальность виртуального пространства: материалы III Международной научно-практической конференции. Иркутск, 20.09.2021 г. / Под общ. ред. О. А. Полюшкевич. Иркутск: Издательство ИГУ, 2021. С. 22-30.
13. Газизов А. Р. Алгоритм применения кроссплатформенного мобильного приложения для защиты информации в облачном хранилище. Вестник Дагестанского государственного технического университета. Технические науки. 2022;49(2). С. 33-45. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://doi.org/10.21822/2073-6185-2022-49-2-33-45> (дата обращения 15.01.2025).
14. Гаязов А. С. Общецивилизационные кризисы и кризисы в современном образовании // Вестник Оренбургского государственного университета, 2022. Июнь 2022. № 3 (235). С. 6-13.
15. Бегалинова К. К., Данакари Л. Р., Ивентьев С. И. Духовность народа как фактор мирового развития на примере казахского и российского народов // Коммуника-

ции. Общество. Духовность. К 350-летию со дня рождения Петра I: материалы конференции / под общей редакцией Т. С. Крестовских. Ухта: изд-во УГТУ, 2022. С. 772-778.

16. Бегалинова К. К., Ашилова М. С., Бегалинов А. С. Духовность, образование как факторы модернизации общества // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество. 2021. № 4-1. С. 313-316.

17. Рыбакова Е. В., Рыбаков Д. Г., Султанова Р. М., Гаязова Г. А., Акубекова Г. Д., Резяпов Р. А. Коррелирующие позиции информационного развития социума и нейропсихического состояния подрастающих поколений. Материалы VIII международной научно-практической конференции «Образование: традиции и инновации». Прага, World Press 2015.

18. Султанова Р. М., Гаязова Г. А., Рыбакова Е. В. Организация философско-

филологического компонента в образовании как условие формирования профессиональных компетенций педагога. В сборнике: Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом вузе. Материалы ежегодной Международной научно-практической конференции. 2017. С. 119-123.

19. Рыбакова Е. В., Султанова Р. М., Гаязова Г. А. Демотивация разума. Компонентный анализ трендового мышления. LAP Lambert Academic Publishing, Саарбрюккен 2016.

20. Рыбаков Д. Менеджмент и деньги. От романа Золя к современности. Издательство: LAP LAMBERT Academic Publishing 2015 г. 84 с. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://www.bookler.ru/bookisbn/978-3-659-77777-6.shtml> (дата обращения 15.01.2025).

References

1. Mayer B. O. *Epistemologicheskie aspekty filosofii obrazovaniya* [Epistemological aspects of the philosophy of education]. 259 p. (In Russian)

2. Sidorin V. V. *Chelovek kul'turnyj kak rezul'tat obrazovaniya. Iz istorii otechestvennoj filosofii obrazovaniya: V. V. Rozanov, S. I. Gessen, E. V. Ilyenkov* [A cultured person as a result of education. From the history of domestic philosophy of education: V. V. Rozanov, S. I. Gessen, E. V. Ilyenkov] [Electronic resource] / Access mode: Language and text. 2018. Vol. 5. No. 3. Pp. 67-74 (date of access 01/15/2025)

3. Gessen S. I. *Moe zhizneopisanie* [My biography]. Gessen S. I. Fundamentals of pedagogy. Introduction to applied philosophy. Moscow: School-Press, 1995. Pp. 412-447. (In Russian)

4. Losev A. F. *Issledovaniya po filosofii i psikhologii myshleniya* [Research in the philosophy and psychology of thinking]. Moscow: Mysl, 1999. 719 p. (In Russian)

5. Mayer B. O. *Integratsiya nauki i obrazovaniya kak pogranichnaya problema filosofii* [Integration of science and education as a boundary problem of philosophy]. Philosophy of education. 2004. No. 3(11). Pp. 35-46. (In Russian)

6. Gibbs P. *Tri blaga vysshego obrazovaniya: kak obrazovanie, v ego obrazovatel'noj i institucional'noj praktike* [Three benefits of higher education; how education, in its educational and institutional practice]. Oxford Review of Education. 2019. Vol. 45. Issue. 3. Pp. 405-416. (In Russian)

7. Kosenko T. S., Nalivaiko N. V. *Ob otvetstvennosti obrazovaniya pered vlast'yu v kontekste problem demokratizatsii obrazovaniya. Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire* [On the responsibility of education to the authorities in the context of the problems of democratization of education. Professional educa-

tion in the modern world]. 2014; (2). Pp. 24-33. (In Russian)

8. Smirnov S. V. *Chelovek kak faktor ustojchivogo koevolyucionnogo razvitiya* [Man as a factor of sustainable co-evolutionary development]. NovaUm. No. 16. 2018. [Electronic resource] / Access mode: <http://novaum.ru/public/p963> (accessed 01.16.2025)

9. Ashilova M. S., Kim O. Ya., Begalinov A. S., Begalinova K. K. The value system of modern youth after the COVID-19 pandemic. *Obrazovanie i nauka. The Education and Science Journal*. 2023.

10. Yakovleva I. V., Chernykh S. I., Kosenko T. S. «Aksiologicheskij razvorot» v rossijskom obrazovanii: pozitsionnyj izluchatel' ["Axiological turn" in Russian education: positional emitter]. Higher education in Russia. 2022. Vol. 31. No. 4. Pp. 113-127. (In Russian)

11. *Rozhdenie kollektivnogo razuma: O novykh zakonakh setevogo sociuma i setevoy ekonomiki i ob ih vliyaniy na povedenie cheloveka. Velikaya transformatsiya tret'ego tysyachel'iya* [The birth of collective intelligence: On the new laws of network society and network economy and their influence on human behavior. The Great Transformation of the Third Millennium]. Ed. B. B. Slavin. 2nd ed., stereotype. Moscow: LENAND, 2018. 288 p. (In Russian)

12. Danakari L. R., Iventyev S. I. *Duhovno-nravstvennaya intuiciya i virtual'noe prostranstvo* [Spiritual and moral intuition and virtual space]. Social reality of virtual space: materials of the III International scientific and practical conference. Irkutsk, 09.20.2021. Under the general editorship of O. A. Polyushkevich. Irkutsk: Irkutsk State University Publishing House, 2021. Pp. 22-30. (In Russian)

13. Gazizov A. R. *Algoritm primeneniya krossplatformennogo mobil'nogo prilozheniya dlya zashchity informacii v oblachnom hranilishche* [Algorithm for using a cross-platform mobile application to protect information in cloud storage]. Bulletin of the Dagestan State Technical University. Technical sciences. 2022; 49 (2). Pp. [Electronic resource] / Access mode: <https://doi.org/10.21822/2073-6185-2022-49-2-33-45> (accessed 01.15.2025)

14. Gayazov A. S. *Obshchecivilizacionnye krizisy i krizisy v sovremenno obrazovanii* [General civilizational crises and crises in modern education]. Bulletin of the Orenburg State University, 2022. June 2022. No. 3 (235). Pp. 6-13. (In Russian)

16. Begalinova K. K., Danakari L. R., Iventyev S. I. *Duhovnost' naroda kak faktor mirovogo razvitiya na primere kazahskogo i rossijskogo narodov* [Spirituality of the people as a factor in world development on the example of the Kazakh and Russian peoples]. Communications. Society. Spirituality. On the 350th anniversary of the birth of Peter I: conference materials / edited by T. S. Krestovskikh. Ukhta: USTU Publishing House, 2022. Pp. 772-778. (In Russian)

17. Begalinova K. K., Ashilova M. S., Begalinov A. S. *Duhovnost', obrazovanie kak faktory modernizatsii obshchestva* [Spirituality, education as factors of modernization of society]. Greater Eurasia: development, security, cooperation. 2021. No. 4-1. Pp. 313-316. (In Russian)

18. Rybakova E. V., Rybakov D. G., Sultanova R. M., Gayazova G. A., Akubekova G. D.,

Rezyapov R. A. *Korreliuyushchie pozicii informacionnogo razvitiya sociuma i nejropsihicheskogo sostoyaniya podrastayushchih pokolenij* [Correlating positions of information development of society and neuropsychic state of younger generations]. Proceedings of the VIII international scientific and practical conference "Education: traditions and innovations". Prague, World Press 2015. (In Russian)

19. Sultanova R. M., Gayazova G. A., Rybakova E. V. *Organizatsiya filosofskofilologicheskogo komponenta v obrazovanii kak uslovie formirovaniya professional'nykh kompetencij pedagoga* [Organization of the philosophical and philological component in education as a condition for the formation of professional competencies of a teacher]. In the collection: Pedagogical science and pedagogical education in a classical university. Proceedings of the annual International scientific and practical conference. 2017. Pp. 119-123. (In Russian)

20. Rybakova E. V., Sultanova R. M., Gayazova G. A. *Demotivatsiya razuma. Komponentnyy analiz trendovogo myshleniya* [Demotivation of the mind. Component analysis of trend thinking]. LAP Lambert Academic Publishing, Saarbrücken 2016. (In Russian)

21. Rybakov D. *Menedzhment i den'gi. Ot romana Zolya k sovremennosti* [Management and money. From Zola's novel to modern times]. Publisher: LAP LAMBERT Academic Publishing 2015. 84 p. [Electronic resource] / Access mode: <https://www.bookler.ru/bookisbn/978-3-659-77777-6.shtml> (accessed 01.15.2025)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Рыбакова Елена Владимировна, старший преподаватель, кафедра педагогики, Уфимский университет науки и технологий, Уфа, Россия; e-mail: evrybakova19@mail.ru

Олимов Ширинбой Шарофович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, Бухарский государственный университет, Бухара, Узбекистан; e-mail: sh.sh.olimov@buxdu.uz

Гаязова Гульшат Анифовна, кандидат медицинских наук, доцент, кафедра педагогики, Уфимский университет науки и технологий, Уфа, Россия; e-mail: gulshat_g@bk.ru

Рыбаков Дмитрий Геннадьевич, сетевой администратор, Межрегиональная Межведомственная Интернет-Гостиная «Белая Речь», Белорецк, Россия; e-mail: DRK17@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Elena V. Rybakova, Senior Lecturer, the chair of Pedagogy, Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia; e-mail: evrybakova19@mail.ru

Shirinboy Sh. Olimov, Doctor of Pedagogy, professor, head of the chair of Pedagogy, Bukhara State University, Bukhara, Uzbekistan; e-mail: sh.sh.olimov@buxdu.uz

Gulshat A. Gayazova, Ph. D. of Medical Sciences, assistant professor, the chair of Pedagogy, Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia; e-mail: gulshat_g@bk.ru

Dmitry G. Rybakov, network administrator, Interregional Interdepartmental Internet Lounge "Belaya Rech", Beloretsk, Russia; e-mail: DRK17@yandex.ru

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Paper
УДК 37.013.77
DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-95-101

Роль ценностных ориентаций в социально-психологической адаптации будущих педагогических работников к обучению в вузе: результаты эмпирического исследования

© 2025 Степанюк Е. И.

Азовский государственный педагогический университет,
Бердянск, Россия; e-mail: k_stepanyk@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель исследования определить уровень смысложизненных ориентаций и жизненных ценностей личности студентов-первокурсников, выявить особенности жизнестойкости будущих педагогов в условиях обучения в вузе на территории проведения Специальной военной операции. В качестве научных ориентиров работе использованы положения об адаптации и адаптационных процессах личности, теоретические подходы к определению ценностных ориентаций и жизнестойкости у будущих педагогических работников. Применялись психодиагностические методики «Смысложизненные ориентации» (Д. А. Леонтьев), методика изучения ценностей личности «Профиль личности» Ш. Шварца. В результате проведения исследования получены сведения об уровне сформированности цели в жизни, осмысленности жизни, оценке результативности уже прожитых жизненных этапов, сформированности локуса контроля у студентов первокурсников-будущих педагогов. **Выводы.** Выявленные результаты позволяют определить подходы к реализации программы социально-психологической адаптации будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство.

Ключевые слова: ценностные ориентации, смысложизненные ориентации, адаптация, социально-психологическая адаптация.

Формат цитирования: Степанюк Е. И. Роль ценностных ориентаций в социально-психологической адаптации будущих педагогических работников к обучению в вузе: результаты эмпирического исследования // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 19. № 2. С. 95-101. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-95-101

The Role of Value Orientations in the Socio-Psychological Adaptation of Future Teachers to Study at the University: Empirical Research Results

© 2025 Ekaterina I. Stepanyuk

Azov State Pedagogical University,
Berdyansk, Russia; e-mail: k_stepanyk@mail.ru

ABSTRACT. The aim of the study is to determine the level of life-meaning orientations and life values of the personality of first-year students, to identify the features of the resilience of future teachers in the conditions of studying at a university in the territory of a Special military operation. The provisions on adaptation and adaptation processes of personality, theoretical approaches to determining value orientations and resilience of future teaching staff are used as scientific guidelines for the work. The psychodiagnostic methods "Meaningful life orientations" (D. A. Leontiev), the method of studying personality values "Personality profile" by S. Schwartz were used. As a result of the research, information was obtained on the level of formation of goals in life, the meaningfulness of life, the assessment of the effectiveness of life stages already lived, and the formation of the locus of control among first-year students-future teachers. **Conclusion.**

The revealed results make it possible to determine approaches to the implementation of the program of socio-psychological adaptation of future teaching staff in the context of integration into the all-Russian educational space.

Keywords: value orientations, meaning of life orientations, adaptation, socio-psychological adaptation.

For citation: Stepanyuk E. I. The Role of Value Orientations in the Socio-Psychological Adaptation of Future Teachers to Study at the University: Empirical Research Results. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2025. Vol. 19. No. 2. Pp. 95-101. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-95-101 (in Russian)

Введение

В справочной литературе понятие «адаптация» рассматривается как приспособление (приглаживание) [2, с. 20; 3, с. 13], приведение в соответствие, соответствие чему-то.

Понятие «адаптация» (от лат. adaptatio) можно перевести как «приспособление». Первоначально оно активно применялось при описании биологических процессов, происходивших в живом организме в ответ на условия и изменения окружающей среды, одним из первых на него обратил внимание Ч. Дарвин. Ученый понимал под этим явлением набор изменений, которые претерпевает организм, если они позволяют ему правильно реагировать на свойства окружения.

Процесс адаптации может рассматриваться и как осуществление организмом изменений (функциональных и (или) структурных), позволяющих ему эффективно взаимодействовать с окружающим миром [4, с. 10], приспосабливаться к его проявлениям, сохраняя свою внутреннюю среду.

В последующем понимание адаптации расширяется, она включает в себя не только механизм изменения организма под влиянием внешней среды, но и способность изменять окружение, вступая во взаимодействие с ним, в своем стремлении к равновесию.

А. И. Ахметзянова представляет процесс социально-психологической адаптации так же, как приспособление к изменяющимся социальным требованиям и условиям через коррекцию поведенческих реакций [1]. Для того, чтобы происходила такая перестройка, необходимо осуществлять анализ и оценку происходящих изменений, прогнозировать их наступление в будущем.

Р. М. Шамионовым поднимаются вопросы ценностных ориентаций в академической адаптации студентов. Автор от-

мечает, что удовлетворение основных потребностей как индикатор психологического благополучия человека связано с успехами в общественной жизни, работе и обучении. Также активность и результативность студентов исследователь связывает с определенными ценностями, которые закреплены в культуре моделей поведения и считаются наиболее эффективными для адаптации и самореализации личности в определенных условиях [6].

Принимая во внимание вышеизложенное, заключаем, что ценностные ориентации влияют на выбор формы поведения для успешной адаптации в процессе обучения в вузе. В рамках нашего исследования определим взаимосвязь между сформированностью ценностных ориентаций у будущих педагогических работников и их эффективной адаптацией.

Рассмотрим результаты исследования на подготовительном этапе реализации программы социально-психологической адаптации будущих педагогических работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство [5].

Результаты и обсуждение

В исследовании приняли участие 337 студентов, обучающихся педагогических вузов. Средний возраст составил 19,5 лет.

Для изучения ценностных ориентаций студентов была использована методика «Смысложизненные ориентации или ориентиров (СЖО)» Д. А. Леонтьева. Она позволяет оценить направленность на источник смыслов в прошлом (ориентированность на результат), настоящем (ориентированность на процесс), в будущем (ориентация на целеполагание), в различных направлениях. Методика является адаптацией теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL, Дж. Крамбо, Л. Махолик), основанного на понимании стремления к смыслу согласно теории В. Франкла. Методика предполагает как оценку на осно-

вании интегрального показателя осмысленность жизни, так и по отдельным шкалам (Цели в жизни, Процесс жизни, Результативность жизни, Локус контроля – Я, Локус контроля – Жизнь).

Результаты оценки показателей по шкалам опросника «Смыслжизненные ориентации» у студентов-первокурсников экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели по шкалам опросника «СЖО» Д. А. Леонтьева у студентов-первокурсников, в средних значениях

Показатель	Экспериментальная группа (n=139)		Контрольная группа (n=198)	
	Среднее	Уровень	Среднее	Уровень
Цели в жизни	28,7	средний	31,1	средний
Процесс жизни	28,1	средний	30,4	средний
Результативность жизни	24,5	средний	26,8	средний
Локус контроля – Я	19,2	средний	20,7	средний
Локус контроля – Жизнь	28,9	средний	31,9	средний
Общая осмысленность жизни	95,6	средний	103,5	средний

В таблице представлены результаты по шкалам опросника «СЖО» Д. А. Леонтьева в средних значениях у студентов-первокурсников экспериментальной и контрольной групп. Средние значения в контрольной группе по всем шкалам выше, чем в экспериментальной. Эти данные указывают на наличие различий в уровне осмысленности жизни и восприятия контроля. Так, студенты-

первокурсники КГ, возможно, лучше способны сформулировать жизненные цели, с интересом воспринимают процесс своей жизни, а также в целом больше удовлетворены пониманием своих жизненных ориентаций.

Распределение показателей по шкалам опросника «СЖО» представлено в таблицах 2 и 3.

Таблица 2

Распределение показателей по шкалам опросника «СЖО» Д. А. Леонтьева у студентов-первокурсников экспериментальной группы (n=139), в ед. и в %

Показатель	Уровни					
	низкий		средний		высокий	
	N	в %	N	в %	N	в %
Цели в жизни	57	41,0	72	51,8	10	7,2
Процесс жизни	62	44,6	58	41,7	19	13,7
Результативность жизни	38	27,3	84	60,4	17	12,2
Локус контроля – Я	40	28,8	87	62,6	12	8,6
Локус контроля – Жизнь	22	15,8	102	73,4	15	10,8
Общая осмысленность жизни	51	36,7	75	54,0	13	9,4

В таблице 2 представлено распределение показателей по шкалам опросника «СЖО» Д. А. Леонтьева у студентов-первокурсников экспериментальной группы (n=139). Большинство студентов (92,8 %) имеют средний или низкий уровень сформированности целей в жизни. Значительная часть участников исследования (86,3 %) продемонстрировали низкий или средний уровень осмысленности жизни как процесса, что может указывать на переживание неудовлетворенности жизни в настоящем при том, что в прошлом студент удовлетворение испытывал.

60,4% участников оценивают результаты уже прожитой части жизни на среднем уровне.

У 62,6 % студентов показатели по шкале «Локус контроля – Я» находятся на среднем уровне, это может указывать на то, что участники исследования считают, что их жизнь находится под контролем, но испытывают недостаток веры в свои силы. По шкале «Локус контроля – Жизнь» большая часть студентов (73,4 %) указывают на преобладание влияния внешних событий на их жизнь.

В целом высокий уровень осмысленности жизни продемонстрировали только 9,4 % участников исследования, хотя больше половины (54 %) указали, что данный показатель выражен на среднем уровне.

Таким образом, большинство студентов-первокурсников экспериментальной

группы демонстрируют средний или низкий уровни осмысленности по всем шкалам опросника, что может указывать на недостаточную осознанность процесса жизни и общий уровень неудовлетворенности жизнью.

Таблица 3

Распределение показателей по шкалам опросника «СЖО» Д. А. Леонтьева у студентов-первокурсников контрольной группы (n=198), в ед. и в %

Показатель	Уровни					
	низкий		средний		высокий	
	N	в %	N	в %	N	в %
Цели в жизни	45	22,7	135	68,2	18	9,1
Процесс жизни	50	25,3	104	52,5	44	22,2
Результативность жизни	24	12,1	124	62,6	50	25,3
Локус контроля – Я	38	19,2	132	66,7	28	14,1
Локус контроля – Жизнь	15	7,6	143	72,2	40	20,2
Общая осмысленность жизни	40	20,2	116	58,6	42	21,2

В таблице 3 представлено распределение показателей по шкалам опросника «СЖО» Д. А. Леонтьева у студентов-первокурсников контрольной группы. Большинство студентов (68,2 %) имеют средний уровень сформированности целей в жизни, что может свидетельствовать о недостаточной целеустремленности или наличии нереализуемых планов у опрошенных студентов-первокурсников.

Только 22,2 % участников исследования продемонстрировали высокий уровень осмысленности жизни, тогда как почти половина студентов (52,5 %) отметили средний уровень, что может показывать их удовлетворенность прошлым и нацеленность на будущее. По шкале «Результативность жизни» имеется схожая тенденция: высокий уровень показали 25,3 % студентов, средний – 62,6 %, отмечая, что прожитая жизнь была осмыслена.

В соответствии со шкалой «Локус контроля – Я» всего лишь 14,1 % студентов имеют высокий уровень внутреннего контроля и самостоятельно управляют жизненными событиями, большая же часть участников отметили средний уровень (66,7 %).

По шкале «Локус контроля – Я» большинство студентов (66,7%) имеют средний уровень внутреннего контроля, только 14,1% воспринимают себя как активных управляющих своей жизнью.

По шкале «Локус контроля – Жизнь» высокий процент студентов (72,2 %) демонстрируют средний уровень, что означает, что опрошенные студенты не всегда берут ответственность за происходящее на себя, а склонны объяснять свои трудности внешними факторами.

В соответствии с данными результатами можно сделать вывод, что в КГ студенты имеют высокий уровень осмысленности жизни и удовлетворенности ее в связи с наработанным жизненным опытом, средой образовательной организации и прочими факторами, которые направлены на формирование осмысленного отношения к жизни у молодых взрослых.

Дополнительно с целью углубленного изучения ценностных ориентаций студентов, будущих педагогов, на этапе обучения применена методика «Профиль личности» Ш. Шварца. Теоретической базой методики выступают:

- представления М. Рокича о классификации ценностей (инструментальные, терминальные);
- концепция универсальности базовых ценностей человека, а также об их мотивационной цели.

Ш. Шварц выделяет два уровня ценностей. Нормативные идеалы более устойчивы, в соответствии с ними человек поступает таким образом, как считает должным. Индивидуальные приоритеты менее

устойчивы и подвержены влиянию окружения, определяя его конкретные поступки. В данном исследовании использована только та часть методики, которая оценивает индивидуальные приоритеты, применяемые к социальному поведению в соответствии с ожиданиями референтной группы и сложившихся традиций. В соответствии с принципом действия опросника участник оценивает, в какой степени похож или не похож персонаж в каждом из 40 утверждения на респондента в соответствии с градацией из 5 позиций: от

«очень похож на меня» до «совсем не похож на меня».

Результатами данной методики являются значения в так называемых «сырых» баллах, средние значения и соответствующий им ранг от 1 (наиболее высокий средний балл) до 10 (наиболее низкий средний балл). Как высокосignимые определялись ценности с рангом от 1 до 3.

Сравнение студентов-первокурсников экспериментальной и контрольной групп представлено в таблице 4.

Таблица 4

Доля значимости каждой ценностной ориентации в «Профиле личности»
у студентов-первокурсников по методике П. Шварца, в % (ранги 1-3)

Ценностные ориентации	Экспериментальная группа (n=139)		Контрольная группа (n=198)	
	Доля значимости, в %	Рейтинг	Доля значимости, в %	Рейтинг
Самостоятельность	10,8	5	14,5	3
Стимуляция	5,6	6	1,9	8
Гедонизм	13,3	3	14,7	2
Достижение	3,4	7	6,2	6
Власть	3,1	8	4,5	7
Конформность	1,9	10	0,7	10
Традиции	2,8	9	1,2	9
Безопасность	30,3	1	30,2	1
Доброта	16,7	2	13,5	4
Универсализм	12,1	4	12,6	5

Рассматривая проявление ценностных ориентаций в индивидуальном поведении, можно отметить, что обе группы студентов (ЭГ и КГ) как наиболее значимую отмечают «Безопасность» (30,3 % и 30,2 % соответственно), что указывает на общее стремление первокурсников к стабильности и защищенности при взаимодействии друг с другом. Данный тип ценности представляет с собой обобщенный тип безопасности как для личности, так и для общества, включая национальную и семейную безопасность, поддержание общественного порядка, сохранение здоровья, получение взаимопомощи, ощущение принадлежности к социальному слою.

На втором месте в ЭГ – «Доброта» (16,7 %), которая отражает стремление к социально значимым контактам как залог будущего успеха. Также с данной ценностью связана потребность человека в создании тёплых, доверительных, эмоционально значимых отношений с другими людьми. *Ценности: полезность, честность, милосердие, лояльность, ответственность.*

На третьем месте у студентов ЭГ оказался гедонизм (13,3 %), в основе которого лежит необходимость удовлетворения биологических потребностей, а также поиск удовольствия как средство избежать внутреннего напряжения и болевых ощущений. Часто используется термин «влечение» или «драйв», чтобы передать те ощущения, которые активизируют жизненный тонус и помогают забыть о неприятных ощущениях и переживаниях. К тому же у большинства первокурсников тяга к удовольствиям «осталась» с подросткового периода. *Ценности: удовольствие, наслаждение жизнью, сибаритство, комфорт.*

У студентов КГ гедонизм оказался на втором месте в иерархии ценностей – 14,7 %, а на третьем месте – «Самостоятельность» (14,5 % по сравнению с экспериментальной группой (10,8 %)), что может говорить о большей значимости автономии, нарастающей независимости, индивидуальных достижениях в контрольной группе. В приоритете потребность быть автономным и независимым во всех

сферах жизнедеятельности. *Ценности: творческий потенциал, свобода, независимость, самоуважение, любопытство, саморегуляция.*

Действительно, студентам-первокурсникам нравится испытывать ощущение желанной взрослости, т.е. свободы, независимости, самостоятельности. В нынешней социально-экономической ситуации многие студенты, особенно из семей с небольшим материальным достатком, стали самостоятельными, не дожидаясь совершеннолетия. Подрабатывая ещё со школьных лет, они имеют полное право считать себя взрослыми людьми. Те же, кто не озабочен заработком в свободное от учебы время, лишь желают самостоятельности, хотя, скорее всего, под этим они подразумевают свободу от вмешательства в свою жизнь со стороны обеспечивающих их родителей.

При анализе распределения значимости ценности «Стимуляция», связанной с потребностью в разнообразии, наличии глубинных переживаний и активности, можно отметить, что в ЭГ (5,6 %) доля значимости значительно выше, чем в КГ (1,9 %). Можно предположить, что для проявления себя студентам ЭГ необходимо познание чего-то нового, необычного, нестандартного. «Новизна» придаёт им активности. У студентов КГ источники мотивации отличаются, но, скорее всего, гедонизм заменяет им потребность в новизне.

Такие ценности как «Достижения», «Власть», «Конформность» и «Традиции» находятся на низком уровне значимости в обеих группах (доли значимости ниже 7 %). Это может указывать на меньший интерес студентов к традиционным достижениям и социальному структурированию общества. *Мотивационные цели данных типов ценностей – понимание, терпимость, защита благополучия всех*

людей и природы. Здесь же рассматриваются: забота о процветании группы, уважение, полезность, следование общепринятым нормам, дружба, любовь, дисциплина, смирение, благочестие, принятие своей участи, умеренность, уважение и следование традициям. Это не означает, что студенты не уважают других людей, не имеют дружеских и любовных отношений, а лишь указывает на то, что молодые люди стремятся целиком и полностью реализовать себя, стремятся проявить свою индивидуальность, граничащую с эгоизмом. Им действительно не хочется следовать нормам, правилам, канонам, они хотят каких-то ещё неизведанных стимулов к жизни, самореализации и развитию. Студенты, выпешшие из периода полового созревания, уже стоят на пути к самореализации.

Заключение

Таким образом, результаты исследования ценностных ориентаций позволяют сделать вывод, что большая часть будущих педагогических работников имеют четко сформулированные жизненные цели, эффективно способны осмыслить жизненные процессы, готовы брать на себя ответственность, но зачастую могут считать, что их жизнь регулируется и внешними факторами. По результатам методики «Профиль личности» в целом ориентируются на безопасность и добро, однако отмечаются различия между экспериментальной и контрольной группами по значимости отдельных типов ценностей.

В дальнейших публикациях будут представлены результаты исследовательской работы по диагностике жизненной позиции личности, стиля саморегуляции поведения и оценки общей самоэффективности будущих педагогических работников как важных критериев успешной социально-психологической адаптации к обучению в вузе.

Литература

1. Ахметзянова А. И. Феномен социально-психологической адаптации в отечественной и зарубежной науке: история изучения // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2018. Т. 12. № 2. С. 5-10.
2. Большая советская энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1977. Т. 27. 624 с.

3. Российская педагогическая энциклопедия / под редакцией В. Г. Панова. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т. 1. 608 с.
4. Свенцицкий А. Л. Краткий психологический словарь. М.: Проспект, 2023. 512 с.
5. Степанюк Е. И., Гребенщикова В. П. Программа психолого-педагогического сопровождения обучающихся «Социально-психологическая адаптация будущих педагоги-

ческих работников в условиях интеграции в общероссийское образовательное пространство». Бердянск, 2024. [Электронный ресурс] / Режим доступа:

<https://mgppu.ru/resources/files/ФИНАЛ.%20Гребенщикова%20Программа.pdf> (дата обращения: 17.04.2025).

References

1. Akhmetzyanova A. I. *Fenomen sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii v otechestvennoi i zarubezhnoi nauke: istoriya izucheniya* [The phenomenon of socio-psychological adaptation in Russian and foreign science: a history of study]. Dagestan State Pedagogical University Journal. Psychological and pedagogical sciences. 2018. Vol. 12. No 2. Pp. 5-10. (In Russian)
2. *Bol'shaya sovetskaya entsiklopediya* [The Great Soviet Encyclopedia]. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya, 1977. Vol. 27. 624 p. (In Russian)
3. *Rossiiskaya pedagogicheskaya entsiklopediya* [Russian pedagogical Encyclopedia]. V. G. Panov (Ed). Moscow: Bol'shaya Rossiiskaya entsiklopediya, 1993. Vol. 1. 608 p. (In Russian)
4. Svetsitskii A. L. *Kratkii psikhologicheskii slovar'* [A short psychological dictionary]. Moscow: Prospekt, 2023. 512 p. (In Russian)
5. Stepanyuk E. I., Grebenshchikova V. P. *Programma psikhologo-pedagogicheskogo so-provozhdeniya obuchayushchikhsya "Sotsial'no-*

6. Шамионов Р. М. Роль ценностных ориентаций в академической адаптации студентов в связи с удовлетворенностью их потребностей в автономии, компетентности и связанности с другими // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29. № 4. С. 126-139.

psikhologicheskaya adaptatsiya budushchikh pedagogicheskikh rabotnikov v usloviyakh integratsii v obshcherossiiskoe obrazovatel'noe prostranstvo" [The program of psychological and pedagogical support for students "Socio-psychological adaptation of future teaching staff in the context of integration into the all-Russian educational space"]. Berdyansk, 2024. [Electronic resource]. Mode of access: <https://mgppu.ru/resources/files/FINAL.%20Гребенщикова%20Программа.pdf> (accessed 17.04.2025).

6. Shamionov R. M. *Rol' tsennostnykh orientatsii v akademicheskoi adaptatsii studentov v svyazi s udovletvorennost'yu ikh potrebnostei v avtonomii, kompetentnosti i svyazannosti s drugimi* [The role of value orientations in the academic adaptation of students in connection with the satisfaction of their needs for autonomy, competence and connectedness with others]. Psychological science and education. 2024. Vol. 29. No. 4. Pp. 126-139. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Степанюк Екатерина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, исполняющий обязанности ректора, Азовский государственный педагогический университет, Бердянск, Россия, e-mail: k_stepanyuk@mail.ru

Принята в печать 23.04.2025 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Ekaterina I. Stepanyuk, Ph. D. (Psychology), assistant professor, Acting Rector, Azov State Pedagogical University, Berdyansk, Russian Federation; e-mail: k_stepanyuk@mail.ru

Received 23.04.2025.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Paper
УДК 378.14
DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-102-109

Метафорическая компетенция как элемент компетентности, формируемый в процессе обучения русскому языку как иностранному

©2025 Чупанов А. Х.¹, Беляева Р. Э.²

¹ Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; email: achu-68@mail.ru

² Центр языкового тестирования Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербург, Россия; email: rakhil.bruskova@gmail.com

РЕЗЮМЕ. Цель. В исследовании рассматривается роль метафорической компетентности в образовательном процессе, её значение для обучения русскому языку как иностранному (РКИ). **Цель** статьи – определить влияние метафорической компетентности на профессиональную подготовку студентов и охарактеризовать методические подходы к её формированию. **Методы** исследования включают анализ научной литературы, контент-анализ образовательных стандартов (ФГОС ВО) и сравнительный анализ учебных программ. **Результаты** показывают, что метафорическая компетенция способствует развитию коммуникативных и межкультурных навыков студентов, улучшает их способность к интерпретации текстов и адаптации к различным языковым контекстам. **Выводы** исследования подтверждают необходимость системного включения развития метафорической компетентности в образовательные программы для повышения эффективности языковой и педагогической подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: метафорическая компетентность, преподавание РКИ, филология, языковое образование, межкультурная коммуникация, образовательные стандарты, профессиональная подготовка.

Формат цитирования: Чупанов А. Х., Беляева Р. Э. Метафорическая компетенция как элемент компетентности, формируемый в процессе обучения русскому языку как иностранному // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 19. № 2. С. 102-109. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-102-109

Metaphorical Competence as an Element of Competency Formed in the Process of Teaching Russian as a Foreign Language

©2025 Abdulla Kh. Chupanov ¹, Rakhil E. Belyaeva ²

¹ Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: achu-68@mail.ru

² Language Testing Center of Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, email: rakhil.bruskova@gmail.com

ABSTRACT. Aim. The paper examines the role of metaphorical competence in the educational process, its importance for teaching Russian as a foreign language (RAFL). The aim of the paper is to determine the influence of metaphorical competence on the students' professional training and to characterize methodological approaches to its formation. Research **methods** include the analysis of scientific literature, content analysis of educational standards (FSES HE) and comparative analysis of curricula. The **results** show that metaphorical competence promotes the development of students' communicative and intercultural skills,

improves their ability to interpret texts and adapt to different linguistic contexts. The **conclusions** of the study confirm the need for a systematic inclusion of the development of metaphorical competence in educational programs to improve the effectiveness of language and pedagogical training of future specialists.

Keywords: metaphorical competence, teaching RAFL, philology, language education, intercultural communication, educational standards, professional training.

For citation: Chupanov A. Kh., Belyaeva R. E. Metaphorical Competence as an Element of Competency Formed in the Process of Teaching Russian as a Foreign Language. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2025. Vol. 19. No. 2. Pp. 102-109. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-102-109 (in Russian)

Введение

Метафора является одним из важнейших средств языкового выражения, позволяющим передавать сложные концепции, абстрактные идеи и эмоциональные состояния через перенос значений. В лингвистике и когнитивных науках метафора рассматривается не только как стилистический прием, но и как инструмент познания мира, формирующий наше мышление и восприятие действительности. В связи с этим метафорическая компетентность становится неотъемлемой частью языкового образования, особенно в профессиональной сфере, где точность и выразительность коммуникации играют ключевую роль.

Развитие метафорической компетентности имеет особое значение в подготовке специалистов, изучающих русский язык как иностранный, поскольку именно метафора часто становится барьером в процессе языкового освоения. Умение правильно интерпретировать метафорические выражения, учитывать культурные особенности их использования и адаптировать их к различным коммуникативным ситуациям способствует формированию не только языковой, но и межкультурной компетентности. Это особенно актуально для будущих преподавателей русского языка как иностранного, филологов и педагогов, работающих в многоязычной и поликультурной среде [9].

Результаты и обсуждение

Исходя из общепризнанного понимания метафоры, мы можем говорить о том, что метафорическая компетентность представляет собой способность понимать, интерпретировать и использовать метафоры в речи и мышлении. В таком случае, метафорическая компетентность включает в себя умение распознавать скрытые в тексте смыслы, переносить значения из одной области в другую и адап-

тировать метафорические выражения к различным контекстам. В обобщенном контексте, можно утверждать, что метафорическая компетенция особенно важна в изучении языка, литературе, коммуникации и креативном мышлении, поскольку метафоры помогают выражать сложные идеи, эмоциональные состояния и абстрактные концепции в доступной форме. Именно поэтому, формирование метафорической компетентности является важной задачей не только в рамках обучения языкам, но и в рамках профессионального обучения в целом. Помимо того, что метафорическая компетенция определяет возможность развития речевых навыков в процессе изучения языка, данный вид компетенции расширяет общие возможности обучающихся с точки зрения понимания профессиональных узконаправленных специализированных материалов.

В связи с этим можно отметить, что исследования метафорической компетентности охватывают широкий спектр направлений, включая профессиональное образование, изучение иностранных языков, межкультурную коммуникацию и что особенно важно – преподавание русского языка как иностранного. Несмотря на различие в фокусе, все они подчеркивают значимость метафоры как когнитивного и лингвистического инструмента, способствующего более глубокому пониманию и освоению знаний.

Одним из ключевых направлений изучения является изучение роли метафорической компетентности в профессиональном обучении. В частности, Е. В. Когтева рассматривает развитие этого навыка у студентов технических вузов, подчеркивая важность метафоры при освоении специализированной терминологии [4, с. 124]. В. П. Куликов и В. П. Куликова анализируют влияние метафоры на формирова-

ние профессиональной компетентности, отмечая, что умение интерпретировать и использовать метафорические выражения способствует осмыслению сложных концептов и повышает точность профессионального общения [5]. В свою очередь, М. К. Березовская и М. В. Влавацкая предлагают комплекс упражнений, направленных на обучение метафоре как средству формирования профессиональной переводческой компетенции [3]. И М. В. Березовская, и М. В. Влавацкая подводят свое рассуждение к мысли о критической значимости метафорической компетенции с точки зрения изучения языка в профессиональном контексте.

Именно поэтому, другой значимой сферой, исследуемой учеными, является изучение метафорической компетентности в процессе освоения иностранного языка. Так, Л. А. Абдрахимова исследует механизмы понимания и употребления метафор в неродном языке, отмечая роль культурных факторов в их интерпретации [1, с. 89]. А П. С. Полякова рассматривает использование метафор в юридическом дискурсе, подчеркивая их значимость для развития иноязычной метафорической компетенции у студентов-юристов, как важной составляющей развития профессиональных навыков специалистов в сфере права [8, с. 1208]. Особый интерес вызывает работа Ц. Хэ, в которой анализируется специфика формирования метафорического мышления у китайских студентов при изучении русской лексики [11, с. 75]. И в целом, можно констатировать, метафорическая составляющая освоения языка, является одной из ключевых с точки зрения формирования компетентности, что критически важно в процессе подготовки будущих выпускников вузов, приезжающих учиться в Россию из других стран. Так, иностранным обучающимся важно развитие метафорической компетентности, как определяющей развитие способности и готовности к коммуникации с носителями русского языка.

В этой связи, стоит отметить, что метафорическая компетентность играет важную роль и в межкультурной коммуникации. Е. Л. Трофимова и Т. А. Терехова акцентируют внимание на том, что метафоры различаются в зависимости от культурного контекста, а их понимание требует знания специфики языковой кар-

тины мира, а, следовательно, и глубокого освоения языковых норм и правил, в том числе в контексте общеупотребительной речевой практики [10]. В этом аспекте исследования показывают, что успешное владение метафорой способствует развитию межкультурной компетентности, помогает избежать коммуникативных барьеров и способствует эффективному взаимодействию между представителями разных лингвокультурных сообществ. В этой связи, например, А. В. Курьянович рассматривает компетентностный подход как методологическую основу современного поликультурного языкового образования [6, с. 115]. В свою очередь, мы можем подчеркнуть, что метафорическая компетенция играет важную роль в формировании гибкости мышления и способности к адаптации в различных коммуникативных ситуациях.

Особого рассмотрения заслуживают немногочисленные исследования, посвященные использованию метафоры в обучении русскому языку как иностранному (РКИ). Например, К. Е. Агафонова изучает языковые структуры, содержащие метасмысл, и подчеркивает значимость работы с метафорами на занятиях по РКИ [2, с. 215]. А И. Н. Литвинчук анализирует интерпретацию эмотивных метафор, указывая на их влияние на восприятие языка и культуру, чем подчеркивает особую значимость развития метафорической компетенции в процессе обучения РКИ. Тем не менее, сама концепция «метафорическая компетенция» оказывается явно недостаточно разработанной с учетом ее высокой и теоретической и практической значимости с точки зрения обучения РКИ.

Фактически, метафорическая компетентность рассматривается в современной науке как неотъемлемый элемент языкового образования, профессиональной подготовки и межкультурной коммуникации, однако, рассматривается проблематика весьма ограниченно. Тем не менее исследователи подчеркивают, что развитие метафорической компетенции способствует не только улучшению языковых навыков, но и формированию критического мышления, способности к абстрактному восприятию информации и адаптации в различных коммуникативных ситуациях.

Исходя из того, что сама по себе компетентность является сложным структур-

ным образованием, мы можем констатировать, что ее формирование должно подразумевать системное развитие языковых навыков и коммуникативного опыта, что в текущих условиях могут обеспечить наилучшим образом только высшие учебные заведения. С учетом всего сказанного выше, а также противоречием между высокой значимостью метафорической компетентности, и низким уровнем ее изученности, особенно в контексте обеспечения обучения РКИ, мы можем изучить содержание метафорической компетентности как элемента, формируемого в рамках существующих образовательных стандартов.

Существующая практика работы высших учебных заведений, которые в значительной степени ориентированы на формирование и развитие метафорической компетентности у иностранных обучающихся, связана с работой по двум ключевым ФГОС ВО – ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.01 «Филология» и 44.03.01 «Педагогическое образование». Именно по двум данным направлениям готовят иностранных студентов, которые в перспективе станут преподавателями РКИ, а, следовательно, именно для них развитие метафорической компетентности является одной из критически важных с точки зрения формирования профессиональной компетентности.

Впрочем, можно отметить, что образовательный процесс, связанный с развитием метафорической компетентности, с учетом обучения РКИ иностранных обучающихся часто оказывается связанным и с обучением по иным направлениям подготовки. Например, вузы, решая задачу, связанную с подготовкой к обучению на русском языке студентов, проводят соответствующую работу с иностранными студентами на подготовительном факультете, где иностранные студенты изучают русский язык, а в процессе подготовки формируется и метафорическая компетентность. Тем не менее, развитие метафорической компетентности на этом не заканчивается, и она формируется параллельно развитию компетентности выпускников вузов в рамках основной программы обучения в вузе.

Тем не менее, мы можем сосредоточиться именно на содержании ФГОС ВО двух обозначенных направлений подго-

товки, с учетом содержания правовых документов, регулирующих образовательный процесс. С учетом содержания ФГОС ВО в целом, можно говорить о том, что метафорическая компетентность формируется, исходя из содержания как универсальных и общепрофессиональных, так и профессиональных компетенций, поскольку, даже, несмотря на ее значимость в контексте обучения преподавателей РКИ, она является по своей природе вторичной. И если универсальные и общепрофессиональные компетенции прямо установлены в образовательных стандартах, то профессиональные компетенции устанавливаются с учетом специфики работы каждого конкретного высшего учебного заведения.

В этой связи мы можем отметить, что в целом, если универсальные компетенции прямо определяются и в двух рассматриваемых образовательных стандартах, и в целом во всех образовательных стандартах, и они в большинстве аспектов совпадают, то в случае с общепрофессиональными компетенциями, можно обнаружить значительные отличия. Обратим внимание, прежде всего на содержание универсальных компетенций. Среди ключевых универсальных компетенций, например, можно выделить: Системное и критическое мышление (УК-1); Командная работа и лидерство (УК-3); Коммуникация (УК-4); Межкультурное взаимодействие (УК-5).

Охарактеризуем далее более детально взаимосвязь метафорической компетенции и данных видов универсальных компетенций. Начнем с УК-1 «Системное и критическое мышление». Способность к системному и критическому мышлению помогает преподавателю РКИ анализировать и интерпретировать сложные языковые явления, выявлять скрытые смыслы метафор и объяснять их обучающимся. Работа с метафорами требует от педагога умения устанавливать логические связи между различными концептами и адаптировать учебные материалы с учетом индивидуальных особенностей студентов. Кроме того, критический анализ метафор позволяет глубже понять культурные различия и избежать межкультурных недоразумений в процессе обучения.

Владение метафорической компетентностью способствует более успешному и

эффективному общению, что помогает преподавателю вдохновлять студентов, стимулировать их интерес к изучению языка и создавать благоприятную атмосферу в группе в процессе реализации практик командной работы (УК-3). Кроме того, креативное использование метафор стимулирует развитие интерактивных методов обучения, что делает образовательный процесс более увлекательным и продуктивным.

Коммуникативные навыки (регулируемые содержанием УК-4 – коммуникация) являются основой успешного преподавания, и метафорическая компетентность напрямую влияет на их развитие. Понимание метафор и умение объяснять их студентам позволяет преподавателю РКИ формировать у обучающихся способность воспринимать язык не только на формальном уровне, но и на уровне его образных и экспрессивных возможностей. Это особенно важно для освоения лексики, фразеологии и идиоматических выражений, которые играют ключевую роль в овладении языком на продвинутом уровне.

Межкультурное взаимодействие (регулируемое содержанием УК-5 – межкультурная коммуникация) также требует развитой метафорической компетенции, так как метафоры являются носителями культурных смыслов и национальной картины мира. Преподаватель, обладающий этим навыком, может не только объяснить студентам значение устойчивых выражений, но и раскрыть их культурную специфику, тем самым способствуя глубокому пониманию языка и укреплению межкультурного диалога. Это особенно важно в условиях многонационального обучения, где необходимо учитывать различия в восприятии и интерпретации метафорических выражений представителями разных культур, что характерно в процессе обучения РКИ.

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что системное и критическое мышление невозможно без понимания специфики языковых норм и понимания речевой деятельности во всей ее многогранности. Командная работа и коммуникация невозможны без обращения к коммуникативной составляющей, формируемой благодаря метафорической компетентности. А межкультурное взаимодействие являет-

ся наиболее эффективным только при условии, что участники коммуникативных процессов могут понимать содержание высказывания, продукта речевой деятельности. И это справедливо не только для преподавателей РКИ, а в целом, для выпускников вузов, вне зависимости от их направления подготовки. В этой связи следует обратиться к содержанию общепрофессиональных компетенций, и изучить значение метафорической компетенции с точки зрения общепрофессиональных компетенций.

В случае с ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогика» (44.03.01) можно выделить два основных вида ОПК – «Взаимодействие с участниками образовательных отношений» (ОПК-7) и «научные основы педагогической деятельности» (ОПК-8). И как мы считаем, метафорическая компетентность способствует эффективному взаимодействию участников образовательных отношений (ОПК-7). Понимание и эффективное использование метафор позволяет преподавателю формулировать сложные концепции более доступно, упрощая усвоение материала студентами. Метафоры также помогают создать метафорические модели обучения, которые активизируют когнитивные процессы у обучающихся и делают образовательный процесс более наглядным и эмоционально вовлекающим. Кроме того, владение метафорической компетенцией способствует установлению доверительных и продуктивных отношений между преподавателем и студентами, так как образная речь облегчает коммуникацию и снижает барьеры в восприятии информации.

С другой стороны, связь метафорической компетентности с научными основами педагогической деятельности (ОПК-8) проявляется в способности преподавателя осмысленно использовать метафоры для объяснения научных и методологических принципов обучения. Понимание механизмов функционирования метафоры в языке и мышлении помогает педагогу конструировать образовательные программы и разрабатывать методические материалы, основанные на когнитивных и психологических особенностях восприятия информации. Это также способствует развитию рефлексивных навыков у педагогов, позволяя им анализировать эффективность своих методик преподавания и корректиро-

вать их с учетом когнитивных и культурных особенностей обучающихся.

Говоря о ФГОС ВО по направлению подготовки «Филология» 45.03.01, мы можем однозначно связать метафорическую компетенцию с ОПК-4 «Способность осуществлять на базовом уровне сбор и анализ языковых и литературных фактов, филологический анализ и интерпретацию текста» и ОПК-5 «Способность использовать в профессиональной деятельности, в том числе педагогической, свободное владение основным изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке».

В этой связи стоит отметить, что метафорическая компетентность тесно связана с анализом и интерпретацией текстов (ОПК-4). Филолог должен не только уметь выявлять метафорические конструкции в художественных и научных текстах, но и понимать их функцию, интерпретировать скрытые смыслы и объяснять их влияние на читателя. Умение анализировать метафоры является важной частью текстового анализа, поскольку они передают не только эстетические, но и концептуальные особенности языковой картины мира.

Свободное владение изучаемым языком и использование базовых методов устной и письменной коммуникации (ОПК-5) также невозможно без развитой метафорической компетенции. В различных типах дискурса, будь то академический, литературный или повседневный, метафора играет ключевую роль в создании выразительности и точности высказывания. Филолог, владеющий метафорической компетентностью, способен не только понимать и создавать метафорические конструкции, но и объяснять их значение студентам, помогая им глубже осваивать язык и культуру.

Все это позволяет нам говорить о том, что метафорическая компетентность, хотя и не определена напрямую в образовательных стандартах, регулирующих образовательный процесс, в целом, играет существенное значение в процессе обучения будущих педагогов РКИ, и является важным элементом компетентности выпускников-иностранцев вне зависимости от их направления подготовки.

Выводы

Анализ образовательных стандартов по направлениям подготовки «Филология» и «Педагогическое образование» показывает, что метафорическая компетентность, хотя и не выделена в качестве самостоятельного элемента в ФГОС ВО, играет важную роль в формировании профессиональных навыков будущих выпускников. Её развитие способствует развитию системного и критического мышления, улучшает коммуникативные способности, облегчает межкультурное взаимодействие и повышает качество педагогической деятельности.

Для преподавателей русского языка как иностранного владение метафорической компетентностью позволяет эффективно объяснять языковые феномены, адаптировать учебные материалы и устранять возможные коммуникативные барьеры. В филологическом образовании метафорическая компетентность необходима для анализа и интерпретации текстов, выявления глубинных смыслов и работы с языковыми моделями. В педагогике она играет значимую роль в процессе взаимодействия с обучающимися, помогает формулировать сложные концепции доступным образом и способствует созданию продуктивной образовательной среды.

Таким образом, метафорическая компетентность представляет собой важный компонент профессиональной подготовки специалистов, связанной с языком и коммуникацией. Её развитие требует системного подхода, включающего как лингвистический, так и педагогический аспекты, что особенно важно в условиях современных образовательных реалий.

Несмотря на очевидную значимость, метафорическая компетентность остается недостаточно разработанной категорией в образовательных стандартах и в работах исследователей, особенно в контексте преподавания русского языка как иностранного. Это создает потребность в дальнейших исследованиях, направленных на разработку методических подходов к формированию метафорической компетентности в процессе обучения. Кроме того, перспективной и актуальной задачей является интеграция соответствующих методов и практик в образовательные программы вузов, особенно тех, которые ориентированы на подготовку преподавателей русского языка для иностранных студентов.

Литература

1. Абдрахимова Л. А. Метафорическая компетентность изучающих второй язык // Научный вестник УИ ГА. 2017. № 9. С. 88-90.

2. Агафонова К. Е. Языковые структуры, содержащие метасмысл: метафоры на занятиях по РКИ // Русский язык как иностранный: история, современность и будущее. сборник научных статей Международной научно-практической конференции, посвященной 40-летию кафедры русского языка как иностранного и 45-летию преподавания РКИ в Казанском университете (в рамках Международного форума «Русский язык и литература как средство формирования российской идентичности и международной интеграции»). Казань, 2023. С. 214-218.

3. Березовская М. К., Влавацкая М. В. Комплекс упражнений по обучению метафоре как средство формирования профессиональной переводческой компетенции // Наука. Технологии. Инновации. XV Всероссийская научная конференция молодых ученых, посвященная Году науки и технологий в России. Сборник научных трудов в 10 ч. Новосибирск, 2021. С. 253-257.

4. Когтева Е. В. Формирование метафорической компетентности при обучении терминологии студентов технического вуза // Социально-гуманитарные технологии. 2023. № 4 (28). С. 116-126.

5. Куликов В. П., Куликова В. П. Метафора и профессиональная компетентность // Современные тенденции естественно-математического образования: школа – вуз. Материалы Международной научно-практической конференции: в 2 частях. Соли-

камский государственный педагогический институт (филиал) «Пермский государственный национальный исследовательский университет». 2016. С. 36-44.

6. Курьянович А. В. Компетентностный подход как методологическая основа современного поликультурного языкового образования // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. 2020. № 3. С. 114-118.

7. Литвинчук И. Н. Опыт интерпретации эмотивной метафоры в практике преподавания РКИ // Слово, высказывание, текст. Сборник научных трудов I Международной научно-практической конференции. 2015. С. 46-50.

8. Полякова П. С. Использование метафор для развития иноязычной метафорической компетенции студентов-юристов // Научный аспект. 2024. Т. 10. № 8. С. 1207-1210.

9. Салманова Д. А. Использование метода дебатов в развитии навыков рецепции и продукции публичной речевой деятельности магистрантов при обучении русскому языку как иностранному / Д. А. Салманова, Ш. Ананд // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 2. С. 85-92.

10. Трофимова Е. Л., Терехова Т. А. Возможности использования метафоры в формировании межкультурной компетентности // Известия Иркутской государственной экономической академии. 2015. Т. 25. № 4. С. 708-716.

11. Хэ Ц. Развитие метафорической компетенции китайских учащихся при обучении русской лексике // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1. № 5 (101). С. 73-86.

References

1. Abdrahimova L. A. *Metaforicheskaya kompetentnost' izuchayushchih vtoroj yazyk* [Metaphorical competence of second language learners] Scientific Bulletin of the Institute of Fine Arts. 2017. № 9. Pp. 88-90. (In Russian)

2. Agafonova K. E. *Yazykovye struktury, soderzhashchie metasmysl: metafory na zanyatiyah po RKI* [Linguistic structures containing metasense: metaphors in Russian language studies] Russian as a foreign language: history, modernity and the future. Russian Russian is a collection of scientific papers of the International Scientific and Practical Conference dedicated to the 40th anniversary of the Department of Russian as a Foreign Language and the 45th anniversary of teaching Russian Language as a Foreign language at Kazan University (within the framework of the International Forum "Russian Language and Literature as a means of shaping

Russian Identity and International Integration"). Kazan, 2023. Pp. 214-218. (In Russian)

3. Berezovskaya M. K., Vlavackaya M. V. *Kompleks uprazhnenij po obucheniyu metafore kak sredstvo formirovaniya professional'noj perevodcheskoj kompetencii* [A set of exercises for teaching metaphor as a means of forming professional translation competence.] Science. Technologies. Innovation. XV All-Russian Scientific Conference of Young Scientists dedicated to the Year of Science and Technology in Russia. Collection of scientific papers. Novosibirsk, 2021, 10:00 a.m. Pp. 253-257. (In Russian)

4. Kogteva E. V. *Formirovanie metaforicheskoy kompetentnosti pri obuchenii terminologii studentov tekhnicheskogo vuza* [Formation of metaphorical competence in teaching terminology to students of a technical university]

Socio-humanitarian technologies. 2023. No. 4 (28). Pp. 116-126. (In Russian)

5. Kulikov V. P., Kulikova V. P. *Metafora i professional'naya kompetentnost'* [Metaphor and professional competence] Modern trends in natural mathematics education: school – university. Materials of the International Scientific and Practical Conference: in 2 parts. Solikamsk State Pedagogical Institute (branch) "Perm State National Research University". 2016. Pp. 36-44. (In Russian)

6. Kur'yanovich A. V. *Kompetentnostnyy podhod kak metodologicheskaya osnova sovremennogo polikul'turnogo yazykovogo obrazovaniya* [Competence approach as a methodological basis of modern multicultural language education] Actual problems of Germanic studies, Romanistics and Russian studies. 2020. No. 3. Pp. 114-118. (In Russian)

7. Litvinchuk I. N. *Opyt interpretatsii emotivnoy metafory v praktike prepodavaniya RKI* [The experience of interpreting emotive metaphors in the practice of teaching RCT] Word, statement, text. Collection of scientific papers of the I International Scientific and Practical Conference. 2015. Pp. 46-50. (In Russian)

8. Polyakova P. S. *Ispol'zovanie metafor dlya razvitiya inoyazychnoy metaforicheskoy kompetentsii studentov-yuristov* [The use of metaphors for the development of foreign language meta-

phorical competence of law students] Scientific aspect. 2024. Vol. 10. No. 8. Pp. 1207-1210. (In Russian)

9. Salmanova D. A. *Ispol'zovanie metoda debatov v razvitii navy`kov recepcii i produkcii publichnoy rechevoj deyatel`nosti magistrantov pri obuchenii russkomu yazy`ku kak inostrannomu* [The use of the debate method in the development of reception skills and the production of public speech activity of undergraduates in teaching Russian as a foreign language]. D. A. Salmanova, Sh. Anand. Proceedings of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences. 2024. Vol. 18. No. 2. Pp. 85-92. (In Russian)

10. Trofimova E. L., Terekhova T. A. *Vozmozhnosti ispol'zovaniya metafory v formirovaniy mezhkul'turnoy kompetentnosti* [The possibilities of using metaphors in the formation of intercultural competence] Proceedings of the Irkutsk State Academy of Economics. 2015. Vol. 25. No. 4. Pp. 708-716. (In Russian)

11. He C. *Razvitie metaforicheskoy kompetentsii kitajskih uchashchihsya pri obuchenii russkoj leksike* [Development of metaphorical competence of Chinese students in teaching Russian vocabulary] Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1. No. 5 (101). Pp. 73-86. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Чупанов Абдулла Хизриевич, доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и технологии дошкольного и дополнительного образования, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; email: achu-68@mail.ru

Беляева Рахиль Эдуардовна, специалист-тестор, преподаватель РКИ, Санкт-Петербург, Центр языкового тестирования Санкт-Петербургского государственного университета, Россия; e-mail: rakhil.bruskova@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Abdulla Kh. Chupanov, Doctor of Pedagogy, professor, the chair of Pedagogy and Technology of Preschool and Additional Education, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: achu-68@mail.ru

Rakhil E. Belyaeva, specialist tester, teacher of Russian as a foreign language, Language Testing Center of Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, email: rakhil.bruskova@gmail.com

Принята в печать 15.04.2025 г.

Received 15.04.2025.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Paper
УДК 376
DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-110-117

Комплексное сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития

© 2025 Шихамирова Б. А.¹, Багдueva К. Г.²

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

² Дагестанская региональная общественная организация помощи инвалидам
«Жизнь без слез»,
Махачкала, Россия; e-mail: bagduevaklara9@gmail.com

РЕЗЮМЕ. Целью статьи является изучение современных подходов к комплексному сопровождению семей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). **Методы.** Анализируются межведомственные модели поддержки, включая медицинскую, психолого-педагогическую и социальную помощь. Освещаются ключевые проблемы, с которыми сталкиваются семьи, а также перспективные направления совершенствования системы сопровождения. Отдельное внимание уделено необходимости раннего вмешательства, подготовки специалистов и использования современных технологий в реабилитации и обучении детей с ТМНР. **Результаты.** Созданные в Дагестане воспитательно-образовательные и консультативные структуры оказания помощи детям с тяжелыми множественными нарушениями и их родителям: дом дневного пребывания для детей-инвалидов (ДРО-ОПИ), региональное отделение Всероссийской организации родителей детей-инвалидов (ВОРДИ), служба социального сопровождения семей с детьми-инвалидами и инвалидами 18+ – «Семейные приемы» – являются важными звеньями в построении системы комплексной помощи детям с ТМНР. **Выводы.** Успешная интеграция детей с тяжелыми множественными нарушениями развития в общество требует многопланового подхода и координации усилий всех заинтересованных сторон. Создание условий для полноценного развития таких детей и их семей является не только социальной необходимостью, но и важным шагом к построению инклюзивного общества.

Ключевые слова: тяжелые множественные нарушения развития, сопровождение семьи, инклюзия, раннее вмешательство, межведомственное взаимодействие, социальная поддержка, реабилитация, психолого-педагогическая помощь.

Формат цитирования: Шихамирова Б. А., Багдueva К. Г. Комплексное сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 19. № 2. С. 110-117. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-110-117

Comprehensive Support for Families Raising a Child with Severe Multiple Developmental Disabilities

© 2025 Bata A. Shikhamirova ¹, Klara G. Bagdueva²

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

² Dagestan Regional Public Organization for the Disabled "Life Without Tears",
Makhachkala, Russia; e-mail: bagduevaklara9@gmail.com

ABSTRACT. The aim of the paper is to study modern approaches to comprehensive support of families raising children with severe multiple developmental disabilities (TMNR). **Methods.** Interdepartmental support models are analyzed, including medical, psychological, pedagogical and social assistance. The key problems faced by families are highlighted, as well as promising areas for improving the escort system. Special attention is paid to the need for early intervention, training of specialists and the use of modern technologies in the rehabilitation and training of children with TMNR. **Results.** Educational, educational and advisory structures for helping children with severe multiple disabilities and their parents created in Dagestan: a day care home for disabled children (DROOPI), a regional branch of the All-Russian Organization of Parents of Disabled Children (VORDI), a social support service for families with disabled children and disabled people 18 + - "Family receptions," are important links in building a system of comprehensive assistance to children with TMNR. **Conclusions.** Successful integration of children with severe multiple developmental disabilities into society requires a multidimensional approach and coordination of efforts by all stakeholders. Creating conditions for the full development of such children and their families is not only a social necessity, but also an important step towards building an inclusive society.

Keywords: severe multiple developmental disabilities, family support, inclusion, early intervention, inter-agency cooperation, social support, rehabilitation, psychological-pedagogical assistance

For citation: Shikhamirova B. A., Bagdueva K. G., Comprehensive Support for Families Raising a Child with Severe Multiple Developmental Disabilities. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2025. Vol. 19. No. 2. Pp. 110-117. DOI: 10.31161/1995-0659-2025-19-2-110-117 (in Russian)

Введение

Вопросы комплексного сопровождения семей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), приобретают особую значимость в современных условиях, что обусловлено увеличением числа детей с особыми потребностями, развитием инклюзивных практик и необходимостью совершенствования государственной политики в области социальной поддержки таких семей. Согласно актуальным данным Министерства просвещения Российской Федерации, количество детей с ТМНР ежегодно увеличивается, что требует системного подхода к их сопровождению, включающего медицинскую, психолого-педагогическую, социальную и правовую поддержку [4-7; 9; 11; 17].

Тяжелые множественные нарушения развития представляют собой сочетание двух или более выраженных нарушений, которые существенно ограничивают возможности ребенка в освоении базовых навыков, самообслуживании и социализации. Среди наиболее распространенных комбинаций встречаются сочетания умственной отсталости с нарушениями опорно-двигательного аппарата, расстройств аутистического спектра с эпилепсией, слепоглухоты с когнитивными дисфункциями. Такие состояния требуют междисциплинарного подхода, обеспечивающего непрерывное и комплексное со-

провождение не только самого ребенка, но и его семьи [11, с. 48-49].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки эффективных стратегий поддержки семей, в которых воспитываются дети с ТМНР. Несмотря на существующие государственные программы, нормативно-правовую базу и расширение спектра инклюзивных услуг, родители таких детей часто сталкиваются с дефицитом специализированной помощи, недостаточной координацией между различными ведомствами и сложностями в получении необходимых услуг. Особую проблему представляет эмоциональное и физическое выгорание родителей, которое снижает их ресурсность и влияет на качество жизни всей семьи. В этом контексте важно изучить современные модели сопровождения таких семей, определить их эффективность и предложить пути оптимизации [9, с. 71- 72; 16, с. 29-31].

Новизна исследования заключается в системном анализе современных практик комплексного сопровождения семей, воспитывающих детей с ТМНР, с учетом актуальных данных о потребностях семей, нормативно-правового регулирования и межведомственного взаимодействия. В статье рассматриваются новейшие научные исследования в данной области, а также последние законодательные изменения, касающиеся социальной поддерж-

ки, образования и медицинского обслуживания детей с ТМНР в России.

Результаты и обсуждение

Законодательная база сопровождения семей с детьми с ТМНР претерпела значительные изменения в последние годы. Важные положения содержатся: «Конституция Российской Федерации» (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) [1]; в Федеральном законе № 419-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» [2]; в Федеральном законе от 3 мая 2012 г. N 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» [3].

Эти нормативные акты закрепляют гарантии доступа к инклюзивному образованию, реабилитационным программам и психолого-педагогической поддержке.

Настоящее исследование направлено на выявление ключевых аспектов комплексного сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ТМНР, анализ современных подходов и практик, а также определение перспективных направлений совершенствования системы поддержки таких семей. Рассматриваются вопросы ранней диагностики, психолого-педагогического консультирования, социального сопровождения, правовой защиты интересов семьи и интеграции в общество.

Современные модели поддержки семей с детьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития, основываются на принципах междисциплинарного взаимодействия, персонифицированного подхода и социальной инклюзии. В российской и зарубежной практике утверждается, что помощь семье должна охватывать несколько ключевых направлений: медицинскую реабилитацию, психолого-педагогическое сопровождение, социальную поддержку и правовую защиту интересов ребенка и его родителей [7; 10; 12; 17].

Вопрос сопровождения таких семей рассматривается в контексте социальной модели инвалидности, согласно которой трудности ребенка обусловлены не только его ограничениями, но и барьерами, создаваемыми обществом. В этом смысле комплексная поддержка должна быть направлена не только на коррекцию и компенсацию нарушений, но и на созда-

ние условий для полноценного включения ребенка и его семьи в образовательную, социальную и профессиональную среду.

Исследования, проведенные в последние годы, свидетельствуют о важности раннего вмешательства и разработки индивидуальных маршрутов сопровождения семьи. Это особенно важно в первые годы жизни ребенка, когда своевременная диагностика и ранняя коррекция позволяют значительно улучшить его когнитивные, моторные и социальные функции.

Научные труды отечественных и зарубежных авторов подтверждают, что эффективная поддержка семьи с ребенком с ТМНР должна включать непрерывное сопровождение на всех этапах развития ребенка: от ранней диагностики и реабилитации до подросткового и взрослого возраста. Важную роль в этом процессе играют не только специалисты, но и сами родители, которых необходимо обучать эффективным стратегиям взаимодействия с ребенком [4, с. 110-111; 6, с. 63-65; 8, с. 72-77; 14, с. 41-45].

Эффективное сопровождение ребенка с ТМНР возможно только при тесном взаимодействии различных структур: медицинских учреждений, образовательных организаций, служб социальной защиты и психологических центров. В последние годы в России активно развиваются модели комплексного сопровождения, основанные на принципах межведомственной координации, внедряется практика создания региональных центров ранней помощи, где работают мультидисциплинарные команды специалистов: неврологи, дефектологи, логопеды, педагоги, социальные работники и юристы. Такие центры оказывают консультативную и практическую поддержку семьям, обеспечивая индивидуальные маршруты реабилитации и сопровождения [5; 10; 11; 15].

Ряд исследований [9; 12-16] указывают на необходимость развития службы сопровождения семьи, которая должна выполнять следующие функции:

- Обеспечение доступа к медицинской помощи, реабилитации и адаптивным технологиям;
- Сопровождение процесса инклюзивного образования и адаптации ребенка в образовательной среде;
- Юридическая поддержка в оформлении пособий, льгот и прав ребенка;

– Психологическая помощь родителям и профилактика эмоционального выгорания.

Важным направлением работы является обучение родителей методам реабилитации, чтобы они могли активно участвовать в развитии ребенка и быть полноценными участниками его образовательного и реабилитационного процесса.

Дагестанская региональная общественная организация помощи инвалидам «Жизнь без слез» (ДРООПИ) была создана по инициативе родителей детей-инвалидов в августе 2006 года. Дом дневного пребывания, который организован по совместному проекту с благотворительной общественной организацией УРАМ (Швейцария), Дом посещают дети с ТМНР, с ними занимаются специалисты – педагоги, психологи, логопеды, которые прошли обучение в г. Пскове по проекту Роберта Бопа. Обучение осуществляется на основе индивидуальных программ и направлено на развитие жизненной компетенции детей, на формирование у них таких навыков, умений, представлений, которые помогут им реализовать их потенциальные возможности, включаясь в жизнь общества.

Региональное отделение ВОРДИ Республики Дагестан является одним из 75 отделений, открытых на территории Российской Федерации. Остановимся кратко на том, каким образом строится работа «ВОРДИ».

Появление в семье ребенка-инвалида вызывает комплекс проблем, к решению которых родители изначально не готовы. В результате семья оказывается в трудной жизненной ситуации, для преодоления которой требуется помощь в решении психологических, медицинских, педагогических, социальных, правовых проблем, вызванных появлением ребенка с особыми потребностями. Такой подход к сопровождению семьи, воспитывающей ребенка-инвалида, позволяет сократить количество отказов от детей. Основная задача регионального отделения ВОРДИ на территории Республики Дагестан: системные, комплексные решения в интересах детей-инвалидов и взрослых с инвалидностью, которые не могут самостоятельно представлять свои интересы, их родителей и опекунов. Уже в первые дни выявления серьезных проблем в развитии ребенка вместе с психологической поддержкой ро-

дители получают информацию о том, какие специалисты и где могут оказать необходимую помощь их ребенку в развитии.

1 сентября 2020 года в Республике Дагестан начала работать Служба социального сопровождения семей с детьми-инвалидами и инвалидами 18+ – «Семейные приемные». В службу может обратиться любой родитель или законный представитель ребенка или взрослого с инвалидностью, нуждающегося в представительстве своих интересов. Они смогут получить консультации по вопросам:

- реализации прав своих детей;
- информации по вопросам инвалидности и социальной защиты;
- медико-социальной экспертизы;
- социальной реабилитации и абилитации инвалидов;
- психологической, юридической и организационной поддержки.

Несмотря на развитие нормативно-правовой базы и создание центров поддержки, семьи, воспитывающие детей с ТМНР, сталкиваются с рядом сложностей:

1. Дефицит квалифицированных специалистов. Проблема нехватки специалистов в области дефектологии, нейропсихологии и специальной педагогики остается острой. Согласно данным Министерства здравоохранения РФ, в регионах России наблюдается недостаток специалистов по раннему вмешательству, что замедляет процесс диагностики и начала реабилитации.

2. Недостаточное финансирование программ поддержки. Хотя государство активно развивает программы инклюзии и социальной поддержки, многие родители отмечают нехватку финансирования индивидуальных маршрутов реабилитации. Например, в ряде регионов доступ к современным методам лечения (например, роботизированной терапии, биологической обратной связи) остается ограниченным.

3. Сложности межведомственного взаимодействия. Отсутствие четкой координации между учреждениями приводит к тому, что родители вынуждены самостоятельно искать информацию, оформлять документы и обращаться в разные инстанции для получения помощи.

4. Эмоциональное и физическое выгорание родителей. Многочисленные исследования подтверждают, что родители детей с ТМНР подвержены высокому уровню стресса и депрессии. Это связано с по-

стоянной необходимостью ухода за ребенком, нехваткой поддержки со стороны государства и общества, а также финансовыми трудностями.

Совершенствование системы поддержки семей с детьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития, требует комплексного подхода, направленного на устранение барьеров и повышение доступности услуг. Важным направлением является развитие института ранней помощи, который должен обеспечивать своевременную диагностику, коррекцию нарушений и индивидуальное сопровождение ребенка. Распирение сети специализированных центров, работающих на базе медицинских и образовательных учреждений, позволит обеспечить раннее вмешательство и создать персонализированные маршруты сопровождения. Введение цифровых платформ мониторинга состояния ребенка может повысить координацию между различными ведомствами и упростить процесс получения помощи.

Не менее значимой задачей является улучшение подготовки специалистов и создание мультидисциплинарных команд, включающих врачей, педагогов, психологов и социальных работников. Введение практики работы мобильных бригад, оказывающих помощь на дому, способствовало бы решению проблемы нехватки специалистов, особенно в удаленных регионах. Развитие системы профессионального обучения и повышение квалификации специалистов позволит обеспечить более качественную работу служб сопровождения.

Большое внимание необходимо уделить усилению социальной и психологической поддержки родителей, которые часто сталкиваются с эмоциональным выгоранием, финансовыми трудностями и нехваткой информации о доступных услугах. Важными мерами в этом направлении могут стать создание кризисных центров, предоставление бесплатных консультаций специалистов, внедрение гибких условий труда для родителей и расширение государственной поддержки в виде пособий и налоговых льгот. Дополнительным решением может стать развитие системы временной передышки для родителей, позволяющей передавать уход за ребенком профессионалам на определенное время.

Современные технологии также открывают новые возможности для поддержки семей с детьми с ТМНР. Использование альтернативных средств коммуникации, цифровых платформ дистанционной реабилитации и адаптивных образовательных сред способствует более эффективной социализации ребенка. Разработка интеллектуальных решений для адаптации бытовой среды позволяет повысить уровень самостоятельности детей с множественными нарушениями. Внедрение таких технологий требует не только финансовой поддержки, но и комплексной работы специалистов по их адаптации под потребности семей.

Комплексное сопровождение семей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, является одним из ключевых направлений социальной политики, требующим комплексного и системного подхода. Несмотря на значительные шаги в области законодательного регулирования и внедрения программ поддержки, сохраняются проблемы, связанные с нехваткой специалистов, недостаточной координацией ведомств и ограниченным доступом к современным реабилитационным технологиям.

Анализ существующих моделей сопровождения показывает, что наиболее эффективными являются программы, базирующиеся на принципах раннего вмешательства, индивидуального подхода, межведомственного взаимодействия и социальной инклюзии. Важную роль играет комплексная работа медицинских, образовательных и социальных служб, направленная не только на поддержку ребенка, но и на помощь его семье. Развитие сети центров ранней помощи, создание мультидисциплинарных команд, цифровизация услуг и совершенствование подготовки специалистов могут существенно повысить доступность и качество сопровождения.

Социальная поддержка родителей детей с ТМНР должна включать психологическую помощь, развитие программ временного отдыха, гибкие условия труда и дополнительные финансовые гарантии. Распирение государственной поддержки в этом направлении позволит снизить уровень стресса среди семей, воспитывающих детей с особыми потребностями, и повысить их качество жизни.

Внедрение современных технологий, альтернативных методов коммуникации и адаптивных образовательных платформ открывает новые перспективы для социализации детей с ТМНР. Для эффективного функционирования системы комплексного сопровождения необходимы дальнейшее развитие законодательной базы, финансирование социальных программ и активное сотрудничество государства, научного сообщества и некоммерческих организаций.

Вывод

Таким образом, успешная интеграция детей с тяжелыми множественными нарушениями развития в общество требует многопланового подхода и координации усилий всех заинтересованных сторон. Создание условий для полноценного развития таких детей и их семей является не только социальной необходимостью, но и важным шагом к построению инклюзивного общества.

Литература

1. «Конституция Российской Федерации» (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020).
2. Федеральный закон от 04.11.2022 N 419-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации».
3. Федеральный закон от 3 мая 2012 г. N 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».
4. Ветрова М. А., Ветров А. О. Дети с тяжелыми множественными нарушениями: обзор зарубежной литературы // Современная зарубежная психология. 2022. Т. 11. № 2. С. 101-112.
5. Гердт Н. В. Комплексная оценка организации жизни семей, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями // Endless light in science. 2024. №. 30. С. 126-134.
6. Горлач Н. А. Сотрудничество школы и семьи детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития: учеб.-метод. пособие. под ред. С. А. Масленниковой. СПб.: Президентская б-ка им. Б. Н. Ельцина, 2018. 100 с.
7. Дербилова В. В., Артемьев А. Н., Колесникова Г. В. Технологии поддержки и сопровождения семьи, воспитывающего ребенка с ОВЗ и инвалидностью // Прогрессивные научные исследования – 2024. С. 183.
8. Дударева Л. В. Шаги к успеху: обучение на дому детей с тяжелыми множественными нарушениями развития // Пермский педагогический журнал. 2020. № 11. С. 72-77.
9. Евтеева Н. В. Помощь родителям детей с тяжелыми нарушениями развития // Личность в образовательном пространстве: вариативность подходов к содержанию и технологиям психолого-педагогического сопровождения: сб. науч. тр. Хабаровск, 2020. С. 169-175.
10. Ильина С. Ю. Сопровождение детей с тяжелыми множественными нарушениями развития и их семей в условиях центра дневного пребывания // Специальное образование. 2017. № 4. С. 104-117.
11. Исаева Т. Н. и др. Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития: методическое обеспечение образования в Российской Федерации: Хрестоматия. Ч. 2. 2024.
12. Карпушкина Н. В. Психологическое сопровождение родителей с тяжелыми и множественными нарушениями развития // XXI Международная научно-практическая конференция молодых исследователей образования. Науки об образовании в меняющемся мире: перспективы исследований для решения глобальных и локальных проблем: тез. конф. Москва, 2022. С. 1011-1014.
13. Киселева Т. Г., Савадян Е. Р. Готовность родителей к психолого-педагогическому сопровождению ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития // Специальное образование: методология, практика, исследования. 2021. С. 130-136.
14. Клещёва Е. А. Воспитательный потенциал семьи как ресурс инклюзивного образования // Проблемы формирования инклюзивной компетентности специалистов педагогических специальностей: сб. материалов I Международ. науч.-практ. конф. Барановичи: БарГУ, 2016. С. 41-45.
15. Титова О. В. Выявление в социальной инклюзии роли родителей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями развития // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 2. С. 162-176.
16. Чебарыкова С. В. Родители ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития как субъекты образовательного процесса // Инновационная деятельность: теория и практика. 2016. № 7. С. 29-31.
17. Шипицына Ю. В. Психологическая поддержка как одна из важнейших потребностей семьи ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Семья особого ребенка: сб. материалов II науч.-практ. конф. с междунар. участием / сост. Г. Ю. Одинокова, С. А. Пономарева. М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2020. Ч. 2. С. 486-490.

References

1. «Konstituciya Rossijskoj Federacii» (prinyata vsenarodnym golosovaniem 12.12.1993 s izmeneniyami, odobrennymi v khode obshcherossijskogo golosovaniya 01.07.2020) ["Constitution of the Russian Federation" (adopted by nationwide vote on 12.12.1993 with amendments approved during the all-Russian vote on 01.07.2020)]. (In Russian)
2. *Federal'nyj zakon ot 04.11.2022 N 419-FZ «O vnesenii izmenenij v otdel'nye zakonodatel'nye akty Rossijskoj Federacii»* [Federal Law of 04.11.2022 N 419-FZ "On Amendments to Certain Legislative Acts of the Russian Federation"]. (In Russian)
3. *Federal'nyj zakon ot 3 maya 2012 g. N 46-FZ «O ratifikacii Konvencii o pravakh invalidov»* [Federal Law of May 3, 2012 N 46-FZ "On Ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities"]. (In Russian)
4. Vetrova M. A., Vetrov A. O. *Deti s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami: obzor zarubezhnoj literatury* [Children with Severe Multiple Disabilities: A Review of Foreign Literature]. *Modern Foreign Psychology*. 2022. Vol. 11. No. 2. Pp. 101-112. (In Russian)
5. Gerd N. V. *Kompleksnaya ocenka organizatsii zhizni semej, vospityvayushchikh rebenka s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami* [Comprehensive Assessment of the Organization of Life of Families Raising a Child with Special Educational Needs]. *Endless Light in Science*. 2024. No. 30. Pp. 126-134. (In Russian)
6. Gorlach N. A. *Sotrudnichestvo shkoly i sem'i detej s tyazhelymi i mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya: ucheb.-metod. posobie. pod red. S. A. Maslennikovej* [Cooperation between the school and the family of children with severe and multiple developmental disabilities: teaching aid. edited by S. A. Maslennikova]. St. Petersburg: Presidential Library named after B. N. Yeltsin, 2018. 100 p. (In Russian)
7. Derbilova V. V., Artemyev A. N., Kolesnikova G. V. *Tekhnologii podderzhki i soprovozhdeniya sem'i, vospityvayushchego rebenka s OVZ i invalidnost'yu* [Technologies of support and assistance to a family raising a child with disabilities]. *Progressive scientific research – 2024*. P. 183. (In Russian)
8. Dudareva L. V. *Shagi k uspekhу: obuchenie na domu detej s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya* [Steps to success: homeschooling of children with severe multiple disabilities]. *Perm pedagogical journal*. 2020. No. 11. Pp. 72-77. (In Russian)
9. Evteeva N. V. *Pomoshch' roditelyam detej s tyazhelymi narusheniyami razvitiya* [Assistance to parents of children with severe disabilities]. *Personality in the educational space: variability of approaches to the content and technologies of psychological and pedagogical support: collection of scientific papers*. Khabarovsk, 2020. Pp. 169-175. (In Russian)
10. Ilyina S. Yu. *Soprovozhdenie detej s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya i ikh semej v usloviyakh centra dnevnoy prebyvaniya* [Support for children with severe multiple developmental disabilities and their families in a day care center]. *Special education*. 2017. No. 4. Pp. 104-117. (In Russian)
11. Isaeva T. N. et al. *Deti s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya: metodicheskoe obespechenie obrazovaniya v Rossijskoj Federacii: Khrestomatiya* [Children with severe multiple developmental disabilities: methodological support of education in the Russian Federation: Reader]. Part 2. 2024. (In Russian)
12. Karpushkina N. V. *Psikhologicheskoe soprovozhdenie roditel' s tyazhelymi i mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya* [Psychological support for parents with severe and multiple developmental disabilities]. *XXI International scientific and practical conference of young researchers in education. Educational sciences in a changing world: research prospects for solving global and local problems: conf. Moscow, 2022*. Pp. 1011-1014. (In Russian)
13. Kiseleva T. G., Savadyan E. R. *Gotovnost' roditel' k psikhologo-pedagogicheskomu soprovozhdeniyu rebenka s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya* [Readiness of parents for psychological and pedagogical support of a child with severe multiple developmental disabilities]. *Special education: methodology, practice, research*. 2021. Pp. 130-136. (In Russian)
14. Kleshcheva E. A. *Vospitatel'nyj potencial sem'i kak resurs inklyuzivnogo obrazovaniya* [Educational potential of the family as a resource for inclusive education]. *Problems of forming inclusive competence of specialists of pedagogical specialties: collection of materials of the 1st International. scientific and practical. conf. Baranovichi: BarSU, 2016*. Pp. 41-45. (In Russian)
15. Titova O. V. *Vyavlenie v social'noj inklyuzii roli roditel' s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya* [Identification of the role of parents raising children with severe multiple developmental disabilities in social inclusion]. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*. 2021. No. 2. Pp. 162-176. (In Russian)

16. Chebarykova S. V. *Roditeli rebenka s tyazhelymi i mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya kak sub"ekty obrazovatel'nogo processa* [Parents of a child with severe and multiple disabilities as subjects of the educational process]. Innovative activity: theory and practice. 2016. No. 7. Pp. 29-31. (In Russian)

17. Shipitsyna Yu. V. *Psikhologicheskaya podderzhka kak odna iz vazhnejshikh potrebnostej sem'i rebenka s tyazhelymi i*

mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya [Psychological support as one of the most important needs of the family of a child with severe and multiple disabilities]. Family of a special child: collection of materials of the II scientific and practical. conf. with international participation / compiled by G. Yu. Odinokova, S. A. Ponomareva. Moscow: FGBNU "IKP RAO", 2020. Part 2. Pp. 486-490. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Сихамирова Бата Абдулгамидовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной педагогики и социальной работы, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: batashihamirova@yandex.ru

Багдueva Клара Гаруновна, кандидат педагогических наук, доцент, учитель высшей категории, учитель музыки, Дагестанская региональная общественная организация помощи инвалидам «Жизнь без слез», Махачкала, Россия; e-mail: bagduevaklara9@gmail.com

Принята в печать 16.04.2025 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Bata A. Shikhamirova, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, head of the chair of Social Pedagogy and Social Work, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: batashihamirova@yandex.ru

Klara G. Bagdueva, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, teacher of the highest category, music teacher, Dagestan Regional Public Organization for the Disabled "Life Without Tears", Makhachkala, Russia; e-mail: bagduevaklara9@gmail.com

Received 16.04.2025.

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 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 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 на публикацию, 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. 19. №2. 2025

Научный редактор: *Д. К. Сфиева*
Редактор: *О. В. Курбанова*
Редактор английских текстов: *Е. В. Дуброва*
Компьютерная верстка: *М. А. Сулейманова*

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.dgpi.ru; e-mail: dgpurio@yandex.ru

Формат 60x84¹/₈. Печать офсетная. Бумага офсетная № 1.
Усл. печ. л. 13,95. Уч.-изд. л. 11,1. Тираж 500 экз. Заказ № 2502. 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 ДТФУ
Серия "Технологическое образование"
ФГБОУ ВО "ДТФУ"

to confirm the attendance and presentation to the joint Scopus CSAB
and Russian RCAB meeting.

At this meeting, compliance with international standards and selection criteria
of the Scopus database, were discussed by experts of Scopus CSAB and
Russian RCAB. This meeting took place during the 5th International Scientific
and Practical Conference «World-Class Scientific Publication - 2016:
Publishing Ethics, Peer-Review and Content Preparation»
(May 17, 2016 – May 20, 2016)

May 17-20, 2016

RANEP
Moscow, Russia

Karen Holland
Scopus CSAB Subject Chair



Olga V. Kirillova
Russian CSAB Chair, president ASEP

Журнал индексируется в библиометрических базах и размещается на платформах:



ISSN 1995-0659

