

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

ИЗВЕСТИЯ

ДАГЕСТАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
СЕРИЯ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

Т. 18. № 4. 2024

СЕРИЯ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

Известия ДГПУ



DAGESTAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
JOURNAL
Psychological and Pedagogical Sciences

Т. 18. № 4. 2024
Vol. 18. No. 4. 2024

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

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

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

Периодичность – 4 номера в год.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-65764 от 20 мая 2016 г.

Редакционный совет журнала

Маллаев Джафар Микаилович, д-р пед. наук, проф., зав. каф. 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 Микаилович, 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;

Акбиева Зарема Солтанмуратовна, 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 РАО;
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 01.12.2024
Дата выхода в свет 15.12.2024

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

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

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

Scientific journal

Dagestan State Pedagogical University
JOURNAL
Psychological and Pedagogical Sciences

Vol. 18. No. 4. 2024

The journal is included into the List of leading reviewed scientific journals and publications, where main scientific results of dissertations on applying for scientific degree of Doctor of Sciences, applying for scientific degree of Candidate of Sciences should be published according to the following scientific specialties and their respective branches of science: 5.3.4 – Educational Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments (Psychological Sciences), 5.8.1 - General Pedagogy, History Pedagogy and Education (Pedagogical Sciences), 5.8.2 – Theory and Methodology of Teaching and Upbringing (by fields and levels of education) (Pedagogical Sciences), 5.8.3 – Correctional Pedagogy (Sign Language Pedagogy and Typhlopädagogik, Oligophrenopädagogik and Speech Therapy), 5.8.7 – Methodology and Technology of Vocational Education (Pedagogical Sciences).

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 Shakhbuddinovna, 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 Shakhudinovna, Doctor of Philology, professor, the head of the chair of Theory and Methods of Teaching the Russian and Literature, Gamzatov DSPU;
Lomov Stanislav Petrovich, Doctor of Pedagogy, head of the Painting Department, MSRU, Academician of RAO, Honorary Academician of RAH;
Magomedova Zuleykha Magomedovna, Ph. D. (Pedagogy), professor, the chair of General and Theoretical Pedagogy, Gamzatov DSPU;
Mirzoev Shaydabeg Aydabegovich, Ph. D. (Pedagogy), professor, the chair of Pedagogy, Gamzatov DSPU;
Omarova Marina Karakhanovna, Ph. D. (Psychology), assistant professor, the chair of General and Social Psychology, DSU;
Omarova Patimat Omarovna, Ph. D. (Psychology), professor, the dean of the faculty of Special (Defectological) Education, Gamzatov DSPU;
Surkhaev Magomed Abdulaevich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work and Digitalization – Head of the Department of Scientific Research, Gamzatov DSPU;
Khaibulaev Magomed Khaibulaevich, Ph. D. (Pedagogy), professor, Director of the Institute of Continuous Education.

Journal accepted for publication 01.12.2024
Printed 15.12.2024

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Бабаев В. А.</i> МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ГЛАВНЫХ И ВТОРОСТЕПЕННЫХ ЧЛЕНОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ ЛЕЗГИНСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ	5
<i>Бакмаев Ш. А., Вакилов Ш. М., Пайзулаева Р. К.</i> СИСТЕМА ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	14
<i>Вакилов Ш. М., Бакмаев Ш. А., Лахикова З. Г.</i> РЕШЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ТИПОВ НЕОПРЕДЕЛЕННЫХ (ДИОФАНТОВЫХ) УРАВНЕНИЙ И ИХ СИСТЕМ	20
<i>Везиров Т. Г.</i> РОЛЬ АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	26
<i>Гаджимурадов М. А., Гаджиагаев Ш. С.</i> ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ РЕШЕНИЕ ТЕКСТОВЫХ И КОНСТРУКТИВНЫХ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ	30
<i>Ибрагимова О. А., Ибрагимова Д. М., Магомедов Г. И., Магомедов О. М.</i> МЕСТО ПСИХОРЕГУЛИРУЮЩЕЙ ТРЕНИРОВКИ НА ВОССТАНОВЛЕНИЕ МЫШЕЧНОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ И СТАТИЧЕСКОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ ВОЛЕЙБОЛИСТОВ	35
<i>Кабардиева Ф. А., Шихамирова Б. А.</i> КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В РАМКАХ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА И РОДИТЕЛЕЙ	40
<i>Магомедов М. Г., Тилиев К. М.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ИЗМЕНЕНИЯ СКОРОСТНО-СИЛОВОЙ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ НА ПРОТЯЖЕНИИ МНОГИХ ЛЕТ	45
<i>Магомедов М. И., Ахмедов М. А.</i> ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ НА УРОКАХ РОДНОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ	53
<i>Малкова И. Ю., Терентьева О. С.</i> СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ ГРУППОВОГО ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ	59
<i>Мирзоев Ш. А., Магомедов О. М.</i> ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА НАРОДОВ ДАГЕСТАНА КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОГО ОБЛИКА УЧАЩИХСЯ	68
<i>Муталибов А. Ш., Мирзаханова Б. М.</i> ТРУДНОСТИ ПРИ ВОСПРИЯТИИ ЛЕКСИКИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ НА СЛУХ	74
<i>Прилепко Ю. В., Алексеева М. Н., Целовальник М. В.</i> НАРУШЕНИЯ ГОЛОСА У ЛИЦ ГОЛОСОРЕЧЕВЫХ ПРОФЕССИЙ	80
<i>Рахметов Т. С.</i> ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	87
<i>Саиева М. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ПОСТРОЕНИЯ РУССКО-ЧЕЧЕНСКОГО СЛОВАРЯ ПО ТЕОРИИ И МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	92
<i>Тилиев К. М., Магомедов М. Г., Чупанова Н. В.</i> ПОВЫШЕНИЕ ИНТЕНСИВНОСТИ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ БАСКЕТБОЛА)	96
<i>Эфендиева Ш. Т.</i> ИЗУЧЕНИЕ ПАМЯТНИКОВ ПРИРОДЫ И КУЛЬТУРЫ ДАГЕСТАНА УЧАЩИМИСЯ С ПОМОЩЬЮ СОЦИАЛЬНЫХ ПРАКТИК	100

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Магомедов П. Ш.</i> СОЦИАЛЬНЫЕ ПЕРЕМЕНЫ И ДИНАМИКА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ	105
<i>Хвостов А. А., Курбанова Ж. Т.</i> ДИАГНОСТИКА РЕЛИГИОЗНОГО СОЗНАНИЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	111

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

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCE

Babaev V. A. METHODS AND TECHNIQUES OF STUDYING THE PRINCIPAL AND SUBORDINATE PARTS OF THE LEZGIAN SENTENCE IN HIGH SCHOOL	5
Bakmaev Sh. A., Vakilov Sh. M., Paizulaeva R. K. DIFFERENTIATED TRAINING SYSTEM IN SOLVING THE MATHEMATICAL PROBLEMS USING DIGITAL TECHNOLOGIES.....	14
Vakilov Sh. M., Bakmaev Sh. A., Lakhikova Z. G. SOLUTION OF SOME TYPES OF UNDETERMINED (DIOPHANTINE) EQUATIONS AND THEIR SYSTEMS	20
Vezirov T. G. THE ROLE OF ADAPTIVE LEARNING USING DIGITAL TECHNOLOGIES IN TRAINING THE MASTERS OF PEDAGOGICAL EDUCATION	26
Gadzhimuradov M. A., Gadzhiagaev Sh. S. FORMING AND DEVELOPING THE CRITICAL THINKING THROUGH SOLVING TEXTUAL AND CONSTRUCTIVE PROBLEMS IN MATHEMATICS	30
Ibragimova O. A., Ibragimova D. M., Magomedov G. I., Magomedov O. M. THE PLACE OF AUTO-TRAINING TO RESTORE VOLLEYBALL PLAYERS' MUSCLE PERFORMANCE AND STATIC ENDURANCE	35
Kabardieva F. A., Shikhamirova B. A. CORRECTION OF A YOUNGER SCHOOL CHILD'S AGGRESSIVE BEHAVIOR WITHIN THE FRAMEWORK OF SOCIAL WORKER'S AND PARENTS' JOINT WORK	40
Magomedov M. G., Tiliev K. M. THE STUDY OF THE PATTERNS OF CHANGES IN ATHLETES' SPEED AND STRENGTH TRAINING OVER THE YEARS.....	45
Magomedov M. I., Akhmedov M. A. PATRIOTIC EDUCATION OF THE YOUNGER GENERATION IN NATIVE LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS	53
Malkova I. Terentyeva O. SOCIAL ADAPTATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES THROUGH GROUP PROJECT TRAINING.....	59
Mirzoev Sh. A., Magomedov O. M. DAGESTAN PEOPLES' PHYSICAL CULTURE AS A KEY FACTOR IN FORMING THE STUDENTS' MORAL AND ETHICAL IMAGE	68
Mutalibov A. Sh., Mirzakhanova B. M. DIFFICULTIES IN LISTENING TO THE VOCABULARY OF FOREIGN LANGUAGE TEXTS.....	74
Prilepko Yu. V., Alekseeva M. N., Tselovalnik M. V. VOICE DISORDERS OF PERSONS OF VOCAL SPEECH PROFESSIONS	80
Rakhmetov T. S. DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR PROJECTING THE PROFESSIONAL MODULE OF THE BASIC EDUCATIONAL PROGRAM OF SECONDARY SPECIAL EDUCATION	87
Saiyeva M. A. APPLYING THE PEDAGOGICAL PRINCIPLES IN BUILDING THE RUSSIAN-CHECHEN DICTIONARY BASED ON THE THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN	92
Tiliev K. M., Magomedov M. G., Chupanova N. V. INCREASING THE INTENSITY OF THE EDUCATIONAL AND TRAINING PROCESS IN A UNIVERSITY (CASE STUDY OF BASKETBALL)	96
Efendieva Sh. T. STUDYING THE NATURAL AND CULTURAL MONUMENTS OF DAGESTAN BY STUDENTS USING THE SOCIAL PRACTICES	100

PSYCHOLOGICAL SCIENCE

Magomedov P. Sh. SOCIAL CHANGES AND DYNAMICS OF INDIVIDUAL VALUES OF YOUNG PEOPLE.....	105
Khvostov A. A., Kurbanova Zh. T. DIAGNOSTICS OF RELIGIOUS CONSCIOUSNESS IN FOREIGN STUDIES.....	111

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37.811.351.32
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-5-14

Методы и приемы изучения главных и второстепенных членов предложения лезгинского языка в старших классах

© 2024 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 методических рекомендаций для изучения простого предложения на основе дедуктивного метода объяснения материала на уроках лезгинского языка в старших классах. **Методы.** В исследовании использован комплекс методов и приемов: а) методы анализа и синтеза, а также комбинированный аналитико-синтетический метод; б) изучение, анализ и обобщение опыта учителей – специалистов родного языка; в) метод статистический, показывающий (в количественном отношении, в цифрах) динамику развития, например, речевых навыков и др. **Результаты.** Данные методические рекомендации проверены в работе самого автора, апробированы в течение ряда лет на уроках в школах с лезгинским контингентом учащихся. **Выводы.** Изучение главных и второстепенных членов предложения на уроках лезгинского языка в старших классах даст лучшие результаты, если проводить эту работу на основе анализа материала путем выполнения различных упражнений, использования сравнений, наглядности.

Ключевые слова: методы и приемы изучения языка, лезгинский язык, синтаксис, главные члены предложения, подлежащее, сказуемое, второстепенные члены предложения, дополнение, определение, обстоятельство.

Формат цитирования: Бабаев В. А. Методы и приемы изучения главных и второстепенных членов предложения лезгинского языка в старших классах // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 4. С. 5-14. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-5-14

Methods and Techniques of Studying the Principal and Subordinate Parts of the Lezgian Sentence in High School

© 2024 Vladimir A. Babaev

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

ABSTRACT. The aim of the paper is developing the optimal methodological recommendations for studying a simple sentence based on a deductive method of explaining the material at the Lezgian language lessons in the high school. **Methods.** The study uses a set of methods and techniques: a) methods of analysis and synthesis, as well as a combined analytical and synthetic method; b) the study, analysis and generalization of the teachers', the specialists' of the native language experience; c) a statistical method showing (quantitative, in figures) the dynamics of development, for example, speech skills and others.

tatively, in numbers) the dynamics of development, for example, speech skills, etc. **Results.** These methodological recommendations have been verified in the work of the author himself, tested for a number of years at the school lessons with a Lezgian contingent of pupils. **Conclusions.** The study of the principal and subordinate parts of the sentence at the Lezgian lessons in high school will give better results if this work is to be carried out based on the analysis of the material by performing various exercises, using comparisons, teaching aids.

Keywords: methods and techniques of language learning, Lezgian language, syntax, principal sentence parts, subject, predicate, subordinate sentence parts, complement, definition, circumstance.

For citation: Babaev V. A. Methods and Techniques of Studying the Principal and Subordinate Parts of the Lezgian Sentence in High School. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 4. Pp. 5-14. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-5-14 (in Russian)

Введение

Актуальность изучения главных и второстепенных членов предложения на уроках лезгинского языка в старших классах объясняется целями изучения современного лезгинского языка как научной дисциплины в школе и вузе. Так как основной целью преподавания лезгинского языка в школе является развитие и совершенствование устной и письменной речи учащихся, в обучении лезгинскому языку синтаксис имеет основополагающее значение: подлинную жизнь, коммуникативную значимость любое языковое явление обретает лишь на синтаксическом уровне. Кроме того, богатство и выразительность родного языка могут быть восприняты учащимися только через речь, при постоянном внимании как к структуре, так и речевой семантике конкретных предложений.

Таким образом, изучение синтаксиса органически связано с формированием коммуникативных, творческих умений и навыков учащихся на родном языке.

Следует отметить, что учителя родного языка в лезгинской школе до сих пор в достаточной степени не оснащены необходимой учебно-методической литературой, отвечающей современным требованиям методики.

В настоящее время в связи с модернизацией школьного образования, переходом на новые учебные программы, учебники и образовательные стандарты учитель лезгинского языка нуждается в научно-методических пособиях, содержащих конкретные рекомендации и дидактические материалы, способствующие улучшению качества уроков, повышению творческой активности учащихся.

Результаты исследования и обсуждение

Основные проблемы изучения предложения. Важнейшие цели и задачи систематического изучения синтаксиса в старших

классах состоят в том, чтобы сформировать у школьников систему синтаксических понятий в их взаимосвязи с лингвистическими понятиями других уровней языка и научить правильному употреблению разнообразных синтаксических конструкций в собственных устных и письменных высказываниях с учетом их стилистической направленности.

Практическая ценность работы над основной предложением заключается в том, что эта работа формирует умения, а затем и навыки быстрого и безошибочного выделения основы в предложениях различных типов и при разных, в том числе и наиболее трудных способах выражения подлежащего и сказуемого.

Согласно требованиям современной методики, при изучении синтаксиса постоянно следует опираться на сведения из морфологии, например, при изучении способов выражения членов предложения и т. д., иными словами, при изучении обоих разделов грамматики должен учитываться морфолого-синтаксический принцип. Основными видами работ при изучении синтаксиса простого предложения являются: а) наблюдения над предложениями, разными по составу, по цели высказывания, по интонации и т. п.; б) конструирование предложений из слов и словосочетаний; в) сравнение предложений и словосочетаний. При изучении типов предложений по цели высказывания, по эмоциональной окраске особое внимание уделяется выработке интонационных и пунктуационных навыков. Так, указывается, что в повествовательном предложении голос в конце понижается; в вопросительных предложениях он повышается на вопросительном слове или на слове, на котором делается логическое ударение и т. д.

Учащиеся делают вывод о том, что знаки препинания в конце таких предложений зависят от его типа по цели высказывания и степени выражения чувств.

После изучения главных и второстепенных членов предложения, ознакомления с односоставными и двусоставными предложениями учащимся дается схема разбора простого неосложненного предложения:

а) тип предложения по цели высказывания;

б) восклицательное или невосклицательное;

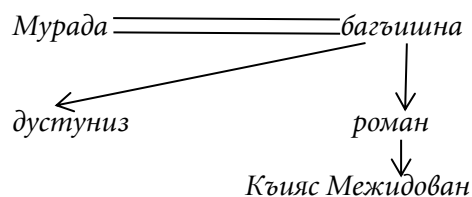
в) тип предложения по составу, по отношению к главным членам (двусоставное или односоставное; если односоставное, то его тип);

г) тип предложения по наличию или отсутствию второстепенных членов предложения;

д) полное или неполное.

Например, учащимся в 5 классе на конкретных примерах нужно показать, что в предложении так же, как и в словосочетании, слова связаны между собой, что одно и то же слово может входить в разные словосочетания. Эту связь можно показать на схеме:

Мурада дустуниз Къияс Межидован роман багъишина «Мурад подарил другу роман Кияса Межидова».

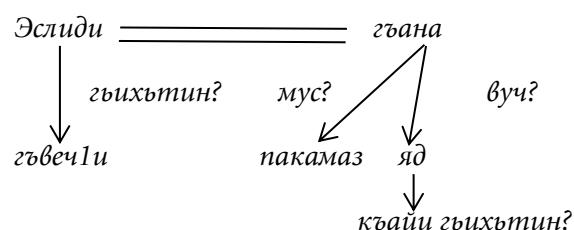


Разбор грамматических значений словосочетаний и предложений оттачивает наблюдательность, развивает языковое чутье, воспитывает умение проникать в тонкие оттенки слова, синтаксической конструкции. Поэтому такая работа очень важна для развития мышления и речи учащихся.

Приемы изучения главных членов предложения. Среди разнообразных типов простого предложения основополагающей разновидностью является двусоставное предложение, особенностью которого является наличие в нем двух организующих элементов – подлежащего и сказуемого, вокруг которых группируются остальные (второстепенные) члены предложения.

В пятом классе учащиеся получают общее представление о членах предложения и их разделении на главные и второстепенные.

Для ознакомления учащихся с членами предложения учитель может предложить им построить схему двусоставного предложения и связать вопросами его члены (признак члена предложения – это его способность отвечать на вопрос, поставленный от другого члена предложения) [6, с. 296]. Например: Гъвеч1и Эслиди пакамаз дидедиз къайи яд гъана «Маленькая Эсли утром маме холодную воду принесла».



Учащимся сообщается, что подлежащее и сказуемое являются главными членами (они образуют грамматическую основу предложения), а все остальные члены – второстепенные. Выясняется, что в данном предложении всего шесть членов: Эслиди гъана (подлежащее и сказуемое), остальные четыре члена – это второстепенные члены.

После общего ознакомления с членами предложения ученикам сообщаются основные данные о подлежащем и сказуемом.

Объяснение сказуемого. В лезгинском языке, как и в других дагестанских языках, подлежащее зависит от сказуемого, поэтому вначале изучается сказуемое, а затем – подлежащее.

При изучении сказуемого необходимо дать (опираясь на знания, полученные в начальных классах) минимум информации о сказуемом: оценка смысловой роли сказуемого в предложении, указание на грамматическую форму и характеристика отношений сказуемого и подлежащего. Смысловая функция сказуемого определяется при помощи вопроса: «Что говорится в предложении о подлежащем?» Например, учащимся дается следующий текст:

Гатфар атана. Рагъ хъуьрезва. Чуьллер къацуда. Къушари манияр язава. И чил зи Ватан я «Пришла весна. Солнце смеется. Поля зелены. Птицы поют. Эта земля – моя Родина».

По заданию учителя учащиеся в каждом предложении находят сказуемое, затем от него ставят вопрос к подлежащему. Таким образом, определяется смысловая роль сказуемого в предложении: сказуемое обозначает то, что говорится в предложении о подлежащем. Далее путем наблюдений и ответов на вопросы учителя устанавливается, что сказуемое отвечает на вопросы *вуч ийизва?* «что делает?», *вуч авуна?* «что сделал?», *вуч ийида?* «что будет делать?», *шей гьхьтинди я?* «каков предмет?», *вуч я?* «что это?» и др., выражается глаголом, прилагательным, а также глаголом, существительным, прилагательным вместе со вспомогательным словом.

В последующих упражнениях учащиеся узнают, что основная мысль предложения заключено в главных членах, поэтому подлежащее и сказуемое образуют грамматическую основу предложения. Также при разборе предложений выясняется, что в лезгинском языке, в отличие от русского языка, подлежащее зависит от сказуемого (точнее, падеж подлежащего зависит от сказуемого), поэтому вначале находят сказуемое, а после – подлежащее.

Изучение сказуемого в VIII классе также начинается с повторения тех сведений, которые были усвоены учащимися в процессе прохождения вводного синтаксического курса. Затем учитель сообщает ученикам о том, что по особенностям грамматической формы выделяют три типа сказуемого: 1) простое глагольное сказуемое, 2) составное глагольное сказуемое и 3) составное именное сказуемое. Каждый из указанных типов сказуемого изучается в отдельности.

Продумывая содержание работы по изучению простого глагольного сказуемого, учитель должен исходить из того, что наиболее важным здесь является установление необходимых связей между понятием простого глагольного сказуемого, с одной стороны, и понятием спрягаемой глагольной формы – с другой [7, с. 214]. Понятие спрягаемой глагольной формы должно связываться в сознании учеников с формами изъявительного (хабардин), повелительного (буйругьдин), условного (шартлуни), вопросительного (суалдин) и др. наклонений, причем осмысление синтаксической функции этих форм и будет представлять собой наиболее отчетливое понимание грамматической сущности

простого глагольного сказуемого. Данная цель достигается последовательным выполнением наводящих заданий: 1) составить предложение, в котором сказуемое выражается глаголом в изъявительном наклонении (хабардин наклонение) – Къвезва чаз гатфар хьиши цуьквер гваз «Идет к нам весна с желтыми цветами»; 2) заменить данную временную форму другими возможными временными формами (Атана чаз гатфар хьиши цуьквер гваз «Пришла к нам весна с желтыми цветами», Къведа чаз гатфар хьиши цуьквер гваз «Придет к нам весна с желтыми цветами»; 3) заменить в этом же предложении форму изъявительного наклонения формами побудительного и вопросительного наклонений (Ша чаз, гатфар, хьиши цуьквер гваз «Приди к нам, весна, с желтыми цветами», Къведатла чаз гатфар хьиши цуьквер гваз? «Придет ли к нам весна с желтыми цветами?» Сам процесс выполнения этих заданий обеспечивает понимание грамматического значения простого глагольного сказуемого: его форма служит для связи сказуемого с подлежащим (в основе предложения) и указывает на наклонение, время, а в побудительном наклонении и на лицо.

Следующий этап в изучении сказуемого – это ознакомление с глагольным составным сказуемым. Один из возможных путей объяснения данной темы состоит в том, чтобы дать учащимся самостоятельно находить нужные формы при помощи определенных замен. Учащиеся получают 2 задания: 1) заменить в данном предложении простое глагольное сказуемое другим сказуемым, так чтобы оно указывало на начало, продолжение или завершение того же самого действия; 2) произвести подобную же замену, но так, чтобы другое сказуемое указывало на возможность или желательность того же самого действия. Приведем образец выполнения указанных заданий:

Простое глагольное сказуемое	<i>Зи юлдашиди заводда кIва-лахзава</i> «Мой товарищ работает на заводе»
Составное глагольное сказуемое	<i>Зи юлдашиди заводда кIва-лахиз баиламишина</i> «Мой товарищ начал работать на заводе». <i>Зи юлдашиди заводда кIва-лах ийизма</i> «Мой товарищ продолжает работать на заводе».

	<p><i>Зи юлдашди заводда к1ва-лах ийизмач</i> «Мой товарищ перестал работать на заводе».</p> <p><i>Зи юлдашдиз заводда к1валахиз к1анзава</i> «Мой товарищ хочет работать на заводе».</p> <p><i>Зи юлдашдивай заводда к1валахиз жезва</i> «Мой товарищ может работать на заводе».</p>
--	---

При изучении именного составного сказуемого (т1варц1ин составной сказуемое) рассматриваются наиболее употребительные его разновидности и усваиваются новые для учащихся понятия алакъачи глагол «связка, глагол-связка», *т1варц1ин пай* «именная часть».

Сначала необходимо дать учащимся общее представление о составном именном сказуемом и его компонентах. При этом следует стремиться к тому, чтобы школьники с первых же шагов усвоили его главные смысловые и структурно-грамматические особенности. С этой целью учащимся предлагается для анализа подходящий дидактический материал, например: *Гьар са п1ун1 зи Ватандин ргазвай са була* я (Х.Х.). «Каждый уголок моей Родины – один бурлящий родник», *Шагь дагъдин куклушар гьамиша лацуда* «Вершины горы Шагдаг всегда белы», *Гила ам пуд лагъайди хьанвай* «Теперь он стал третьим», *Заз алахъай гульушпан югь серин я* (Е. Э.) «Для меня ясный цветущий день пасмурен».

Из разбора данных примеров (с помощью примеров учителя) учащиеся заключают, что сказуемое в них состоит из двух частей: глагола-связки и именной части. Глагол-связка (я «является», хъана «стал», -да) в анализированных примерах обозначает наклонение, время, а именная часть показывает, каков предмет, чем является предмет. На этом основании формулируется общее определение составного именного сказуемого: составное именное сказуемое состоит из глагола-связки, которая выражает грамматическое значение сказуемого, и именной части, служащей для выражения его лексического значения. Далее ученикам предлагается самостоятельно составлять несколько предложений с составным именным сказуемым, обращая особое

внимание на то, что именно обозначено сказуемым и из каких частей оно состоит.

Специального рассмотрения требует вопрос о глаголах-связках и их роли в структуре составного именного сказуемого. Для наблюдений над значениями и функциями связок школьникам может быть предложено задание по составлению предложений с данными сказуемыми. Например, учащиеся составляют предложения со сказуемыми: *мекъиди я* «холодная, холодное», *мекъиди тир* «была холодная, было холодное», *мекъиди жеда* «будет холодная, будет холодное» и др.

Таким образом, изучение значений и роли связок концентрируется в самом процессе речевого творчества и основано на анализе образцов, самостоятельно составленных учащимися.

При изучении именной части составного сказуемого главная задача состоит в том, чтобы учащиеся уяснили ее смысловые и формальные разновидности: 1) именная часть отвечает на вопросы *вуж?* «кто?», *вуч?* «что?» и выражается существительным (или его «заменителями»); 2) именная часть отвечает на вопросы *гыхьтин?* *гыхьтинди?* «какой?» и выражается прилагательным; именная часть выражается местоимением, числительным и глагольным именем. Примеры: *Ингъе хтул*, *ам гъа ихьтин кас я* (А. А.) «Так вот, племянник, он такой человек»; *Къуд пад секин тир* «Кругом было спокойно»; *Къве апкъидив ац1анвай рик1ер сад хъана* «Два любящих сердца объединились (стали одним)».

Изучение подлежащего. Как уже было отмечено, с главными членами предложения ученики познакомились в вводном курсе синтаксиса. Соответствующий материал дается в VII классе с необходимым расширением и углублением его содержания.

При изучении подлежащего также необходимо на конкретных примерах показать учащимся смысловую роль подлежащего в предложении, его грамматическую форму, а также характеристику отношений подлежащего и сказуемого [5, с. 183].

Для характеристики подлежащего учащиеся вспоминают его важнейший признак – формы именительного и активного (эргативного) падежей, а затем выполняют ряд практических заданий, с помощью которых углубляются их знания по данному вопросу и совершенствуются необходимые умения.

В первую очередь учащиеся должны знакомиться со смысловой функцией подлежащего в предложении: подлежащее обозначает то, о ком и о чем говорится в предложении, и отвечает на вопросы *вуж?* «кто?» *вуч?* «что?» и *ни? куь?* (формы эргатива от *вуж?* «кто?» *вуч?* «что?»).

Можно предложить учащимся небольшой текст, чтобы вначале они выразительно прочитали его, затем по заданию учителя ставили к каждому члену предложения соответствующий вопрос и таким образом могли выделить подлежащее (см. выше образец).

Дамир хъсан гъуьрчехъан тир. Ада гъамиша, иллаки зулузни хъуьт1уьз, тамай къуьрер, ачкараь ва маса къушар гъидай. Эхириджи вахтара Дамира са гъайвандални, са къушрални тфенг хкаж хъийизмачир. Гъак1 ят1ани, ам, вичин куьгъне ружани къуьнуьз вегъена, тамуз физва.

«Дамир был хорошим охотником. Он всегда, особенно осенью и зимой, приносил домой зайцев, фазанов и других птиц. В последние времена Дамир ни на одного животного или птицу не поднимал больше ружье. Несмотря на это он, закинув за плечо свое старое ружье, ходит в лес».

После выделения подлежащих устанавливается, что при непереходном глаголе-сказуемом все они отвечают на вопросы *вуж?* «кто?» *вуч?* «что?» (имеет форму именительного падежа), а при переходном глаголе-сказуемом – на вопросы *ни? куь?* (формы эргатива от *вуж?* «кто?» *вуч?* «что?»), при этой конструкции подлежащее имеет форму активного падежа). Следовательно, подлежащее связан со сказуемым (вопрос к нему ставится от сказуемого), выражается существительным, местоимением и др.

Учащиеся подводятся к выводу: «Подлежащее – это главный член предложения, который поясняет сказуемое (зависит от сказуемого) и отвечает на вопросы именительного и активного (эргативного) падежей».

После этого, ученики составляют предложения, употребляя в роли подлежащего словосочетания, например: Стхайрикай сада заводда к1валахзава «Один из братьев работает на заводе»; Вахни стха ислягъдиз къутъвазва «Сестра с братом мирно играют».

В последующих упражнениях учащимся предлагается: 1) выделить подлежащее и сказуемое в данных предложениях, поставить к ним вопросы и объяснить, какими частями речи выражаются главные

члены в каждом отдельном случае; 2) подобрать к данным подлежащим подходящие по смыслу сказуемые (и наоборот) и составить предложения; 3) преобразовать данные побудительные предложения с обращениями в повествовательные путем замены обращения подлежащим и изменения формы сказуемого; 4) составить небольшое описание на заданную тему, используя повествовательные предложения, выделить во всех случаях главные члены и объяснить их особенности; 5) составить диалоги на заданные темы с использованием повествовательных, вопросительных и побудительных предложений, выделить главные члены и указать их особенности.

Объяснение второстепенных членов предложения. При изучении вводного синтаксического курса в IV-V классах учащиеся получили достаточно полное представление о второстепенных членах предложения. Поэтому в VIII классе необходимо сначала повторить известные ученикам разновидности второстепенных членов и их особенности и сосредоточить основное внимание на тех вопросах, которые еще не были изучены должны составить главное содержание работы по данной теме в VIII классе. К числу таких вопросов относятся следующие: дополнения прямые и косвенные, определение и приложение, виды обстоятельств и их характеристика.

Повторение второстепенных членов предложения лучше начинать с анализа простых нераспространенных двусоставных предложений, с выявления специфики распространенных и нераспространенных предложений. Например, по заданию учителя учащиеся могут подбирать к подлежащему и сказуемому данного нераспространенного предложения подходящие по смыслу второстепенные члены предложения.

Гад хъфизва «Лето уходит». *Зул муьвал жезва* «Осень приближается». *Югъ куьруь жезва* «День становится короче».

Ученики выразительно читают данные предложения и убеждаются в том, что они состоят из главных членов предложения и являются нераспространенными. Далее по заданию учителя учащиеся подбирают к подлежащему и сказуемому подходящие по смыслу второстепенные члены предложения и новые предложения записывают на доске.

Чими гад яваши-яваши хъфизва «Жаркое его медленно уходит». *Фадлай вил алай зулчи чкайриз мукъвал жезва* «Долгожданная осень приближается к нашим краям». *Гатун югъ гила зулун йифелай санбар куьруь жезва* «Летний день теперь становится намного короче осенней ночи».

Учащиеся посредством вопросов находят в этих предложениях главные и второстепенные члены предложения и, сравнивая их с предыдущими нераспространенными предложениями, делают вывод о том, что последние называются распространенными предложениями. Так можно продолжить изучение главных и второстепенных членов предложения на анализе небольших текстов, состоящих из распространенных и нераспространенных предложений [1, с. 162].

Изучение дополнения. Изучение отдельных типов второстепенных членов предложения обычно начинают с дополнения. Методика изучения его такая же: учащиеся подбирают к сказуемому в данном предложении подходящее имя существительное в одном из косвенных падежей. Например: *Селима векъ язавай* «Селим косил (траву)» – *Селима чарабуруз дергесдалди векъ язавай* «Селим косой чужим косил (траву)». Сравнив эти два предложения, учащиеся выясняют, что во втором предложении слова дергесдалди «косой», чарабуруз «чужим» выражают предметы, отвечают на падежные вопросы.

Выполняя подобные упражнения, учащиеся убеждаются в том, что дополнение – это такой второстепенный член предложения, который обозначает предмет и его отношение к действию, отвечает на вопросы косвенных падежей.

Рассматриваются также примеры с дополнением, выраженным словосочетанием, например: *Аялар рекъый физвай са шумуд касдиз килигзавай* «Дети смотрели на нескольких людей, которые шли по улице».

В ходе последующих упражнений учащиеся выполняют ряд заданий, которые практически знакомят их с дополнением, выраженным именем в различных падежах. Для этого можно предложить ученикам выписать из предложений глагольные словосочетания, в которые входят дополнения, и определить их падеж. Например: *Дидеди гет1едай къапуна вирт туна* «Мать положила в миску из горшка мед» (выписываются словосочетания *гет1едай туна*

«положила из горшка» – I местный падеж удаления; *къапуна туна* «положила в миску» – I местный падеж покоя; *вирт туна* «мед положила» – именительный падеж. В последнем словосочетании (*вирт туна* «мед положила») дополнение выражено существительным в именительном падеже. Таким образом, вводятся понятия прямого дополнения и косвенного дополнения.

Прямое дополнение – это дополнение при переходном глаголе в форме именительного падежа. Косвенное дополнение выражается всеми косвенными падежами, кроме активного (активный падеж – это падеж подлежащего).

Для четкого разграничения подлежащего и прямого дополнения нужно подчеркнуть, что подлежащее – производитель действия, активный деятель, то есть то, о чем говорится в предложении. А прямое дополнение называет предмет, на который направлено (переходит) действие этого активного деятеля [2, с. 73]. Например: *Мурада дидедиз цуьквер багышина* «Мурад подарил маме цветы» (Мурад (подлежащее) – производитель действия; *цуьквер* «цветы» (прямое дополнение) – предмет, на которое направлено действие).

В целях полноты выяснения различия между подлежащим и дополнением и во избежание смешения учащимися этих двух синтаксических категорий, следует привести и такие примеры, в которых одно и то же слово может выступать в предложении то в функции подлежащего, то в функции прямого дополнения, например: *Цуьквер гваз гатфар атана* «С цветами весна пришла» – *Эминади фадлай гатфар гуьзлемишзавай* «Эмина давно ждала весну».

При изучении дополнения можно рекомендовать учащимся такие упражнения, как нахождение в тексте дополнений и определение их типов, дописывание окончаний дополнений, вставка в предложения дополнений в нужной форме, замена одной формы дополнения другой и т. д.

Изучение определения. При изучении определения можно практиковать следующие упражнения: подобрать к данным словам определения, составить предложения с данными словосочетаниями, в которых в качестве зависимого слова выступают прилагательные, и выделить в них определения. Например: *шагъвар* «ветерок» *чими шагъвар* «теплый ветерок»; *школа* *ц1ийи* школа.

Пакамахъ *чими шагъварди пешер кIва-дарна* «Утром теплый ветерок осыпал листья». *Шийи школади хуърел абур гъана* «Новая школа скрасила село» (В каждом примере над определяющим словом ставится крестик, а определение выделяется волнистой чертой).

В результате выполнения таких упражнений учащиеся приходят к выводу, что определение выражает признаки предметов и отвечают на вопросы *гыхътин?* «какой?» *гьи?* «который? какой?» Также выясняется, что определение в лезгинском языке ставится перед определяемым словом, оно не согласуется с определяемым словом ни в падеже, ни в числе (например, в отличие от русского языка).

Далее анализируются примеры, когда определение выражено существительным, прилагательным, местоимением, числительным, причастием. Например: *Зи гъал-дикай заз хабаря, Зи рик1 завай чара зава* (Е. Э.) «Мне известно мое состояние, мое сердце далеко от меня». В ходе работы связи между членами предложения учащиеся устанавливают по вопросам и графически показывают при помощи стрелок от одного члена предложения к другому.

Новым понятием и новым грамматическим термином для учащихся является **приложение** как особый тип определения, оно выражается именем существительным, стоящим в том же числе и падеже, что и определяемое слово. Поэтому нужно уделить особое внимание его значению, грамматическим признакам и правилам постановки знаков препинания при нем.

Приложения могут характеризовать предмет в отношении возраста, профессии, национальности, рода занятий и т. п.

Все это можно объяснить на анализе примеров: *Куън, жегъилар, ватандин дестекар я* «Вы, молодые (молодежь) – столпы родины». *Ахцегъ хуър багъларин юкъва ава* «Село Ахты в окружении садов». *Зегъме хуш я Сулейманаз-арифдиз* «Труд по душе Сулейману-мудрецу».

Учащимся можно предложить следующие задания: 1) подчеркните грамматические основы предложений; 2) чем являются, на какой вопрос отвечают слова *жегъилар* «молодежь», *хуър* «село», *арифдиз* «мудрецу».

Учитель сообщает, что указанные слова являются приложениями – особым видом определения.

Приемы изучения обстоятельств. В V классе учащиеся получили общее представление об обстоятельствах, а в VIII классе они уже выделяют отдельные разряды обстоятельств, выясняют их смысловые и грамматические особенности.

По своей семантике обстоятельства различны: они обозначают образ действия, меру, время, место, причину, цель, условие – относятся к глаголу-сказуемому в предложении. Обстоятельства могут быть выражены наречиями, деепричастиями, существительными. В программе для 8 класса выделено 6 видов обстоятельств: обстоятельства места, времени, образа действия и меры и степени, причины и цели.

Изучение разрядов обстоятельств по значению лучше начинать с обстоятельств места и времени. По заданию учителя в заранее подобранных примерах учащиеся по вопросам находят обстоятельства места и времени, устанавливают их значения и средства выражения этих отношений. В этих целях можно предложить учащимся небольшой текст из художественного произведения, например:

Къе ирид лагъай бригадада сувар я. Абуру къуъл гуъз башиламинава. Вагонра ва палаткайра касни амач, вири чуълдиз фенва. Къуд патай тракторрин, комбайнийрин, машинрин, инсанрин ванер къвезва.

«Сегодня в седьмой бригаде праздник. Они начали жатву пшеницы. В вагонах и палатках никого не осталось, все пошли в поле. С четырех сторон слышны голоса людей, тракторов, комбайнов и машин».

После выразительного чтения данного текста учащимся можно предложить следующие задания и вопросы: 1) выпишите словосочетания с обстоятельствами места и времени; 2) какими частями речи выражены обстоятельства; 3) какими способами обстоятельства связаны с определяющими словами? (примыканием и управлением); 4) какой частью речи выражено главное слово, от которого зависит обстоятельство? 5) каковы грамматические значения словосочетаний с обстоятельствами (*къе сувар я* «сегодня праздник» – время; *вагонра амач* «в вагонах не осталось» – место и т. д.).

Анализ данных примеров позволяет учащимся установить следующие факты: 1) обстоятельство места указывает, где совершается действие, куда направлено действие (куда? откуда?) и т. д., а обстоятельство времени обозначает время действия

(когда? с каких пор?); 2) данные обстоятельства выражаются наречиями, существительными в косвенных падежах, обстоятельство времени может также выражаться деепричастным оборотом. Затем учащиеся разбирают смешанные примеры с выделением и оценкой данных обстоятельств, включают в конструкции подходящие по смыслу обстоятельства места и времени, отвечают на вопросы с вопросительными словами *откуда, куда, где, когда*, используя в предложениях-ответах нужные обстоятельства.

Таким же образом совместно рассматриваются обстоятельства причины и цели как категории, смежные в логическом отношении. При выполнении задания по данным разрядам обстоятельств особо подчеркивается смысловое различие между вопросами *вучиз* «по какой причине, почему» и *вучиз?*, *вуч мураддалди?* «зачем? для чего? с какой целью?», так чтобы учащиеся с самого начала научились четко отграничивать категории причины и цели, например: Аялар шадвилай ахвариз физвачир «Дети от радости не засыпали» (*вучиз?* «почему?») *шадвилай* «от радости» – это причина; Аялар ксуз хьфена «Дети ушли спать» (*вучиз?* *вуч мураддалди?* «зачем? с какой целью?») *ксуз* «чтобы спать» – это цель).

Данный этап изучения обстоятельств завершается разбором смешанных примеров, из состава которых учащиеся должны выделить обстоятельства места, времени, причины и цели и охарактеризовать их.

Смежными категориями являются обстоятельства образа действия и обстоятельства меры и степени. Поэтому указанные обстоятельства также даются учащимся в совместном рассмотрении.

Заключение

На уроках лезгинского языка в старших классах задача учителя состоит в том, чтобы учащиеся усваивали словосочетания и предложения не как изолированные друг от друга, а как тесно связанные в составе цельного текста синтаксические конструкции. Главное при изучении синтаксиса – это умение определять структуру предложения. Предложение является той основой, на которой реализуются языковые закономерности сочетания слов и словосочетаний. Вот почему так важно, чтобы учащиеся очень хорошо умели находить предикативный центр предложения – подлежащее и сказуемое или главный член односоставного предложения, вокруг которых группируются второстепенные члены предложения.

Литература

1. Ахмедов Н. А. Лезги члалан методика. Махачкала, 1970 г. 162 с.
2. Бабаев В. А. Лезги члалан методика. Махачкала, 2005 г. 185 с.
3. Богданова Г. А. Уроки русского языка в 8 классе. М., 1998. 177 с.
4. Гаджиев М. М. Синтаксис лезгинского языка. Простое предложение. Махачкала, 1954. 196 с.

5. Дудников А. В. Методика изучения грамматики в восьмилетней школе. М., 1977. 304 с.
6. Магомедов Г. И. и др. Методика русского языка в дагестанской национальной школе. Махачкала, 2004.
7. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. М., 1980. 414 с.

References

1. Akhmedov N. A. *Lezgi chlalan metodika* [Lezgi Chialan methodology]. Makhachkala, 1970. 162 p. (In Lezgian)
2. Babaev V. A. *Lezgi chlalan metodika* [Lezgi Chialan methodology]. Makhachkala, 2005. 185 p. (In Lezgian)
3. Bogdanova G. A. *Uroki russkogo yazyka v 8 klasse* [Russian language lessons in the 8th grade]. Moscow, 1998. 177 p. (In Russian)
4. Gadzhiev M. M. *Sintaksis lezginского yazyka* [Syntax of the Lezgian language. A simple sentence]. Makhachkala, 1954. 196 p. (In Russian)

5. Dudnikov A. V. *Metodika izucheniya grammatiki v vos'miletnej shkole* [Methods of studying grammar in an eight-year school]. Moscow, 1977. 304 p. (In Russian)
6. 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. (In Russian)
7. Tekuchev A. V. *Metodika russkogo yazyka v srednej shkole* [Methodology of the Russian language in secondary school]. Moscow, 1980. 414 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

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

Принята в печать 10.10.2024 г.

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

Received 10.10.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science

Оригинальная статья / Original Article

УДК 37

DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-14-20

Система дифференцированного обучения решению математических задач с использованием цифровых технологий

© 2024 Бакмаев Ш. А., Вакилов Ш. М., Пайзулаева Р. К.

Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова
Махачкала, Россия; e-mail: bakmayev53@mail.ru, vaksham@mail.ru, hfz-1955@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель – исследование проблемы дифференциации обучения математике и разработка системы организации дифференцированного обучения решению математических задач с использованием цифровых технологий. **Методы.** Анализ научной, психолого-педагогической литературы и практики обучения математике. Анализ возможностей применения цифровых технологий в процессе организации дифференцированного обучения учащихся решению математических задач. **Результаты.** Обоснована необходимость и целесообразность использования цифровых технологий в процессе обучения математике. Определена система организации дифференцированного обучения решению математических задач с использованием цифровых образовательных технологий. **Вывод.** На основе исследования проблемы сделан вывод о целесообразности использования цифровых технологий при организации дифференцированного обучения решению математических задач. Предложенная система в организации процесса обучения решению математических задач позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся.

Ключевые слова: дифференциация обучения, индивидуализация обучения, система дифференцированного обучения, система математических задач, система ориентиров, динамические чертежи, сетевая обучающая среда, цифровые технологии.

Формат цитирования: Бакмаев Ш. А., Вакилов Ш. М., Пайзулаева Р. К. Система дифференцированного обучения решению математических задач с использованием цифровых технологий // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 4. С. 14-20. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-14-20

Differentiated Training System in Solving the Mathematical Problems Using Digital Technologies

© 2024 Shirvani A. Bakmaev, Shamil M. Vakilor, Raiganat K. Paizulaeva

Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: bakmayev53@mail.ru, vaksham@mail.ru, hfz-1955@mail.ru

ABSTRACT. The aim is to investigate the problem of differentiation of mathematical teaching and to develop a system for organizing the differentiated teaching of mathematical problems solving using the digital technologies. **Methods.** Analysis of scientific, psychological and pedagogical literature and practice of mathematical teaching. The possibilities analysis of applying the digital technologies in the process of organizing the students' differentiated training in solving the mathematical problems. **Results.** The necessity and expediency of using the digital technologies in the process of teaching mathematics was substantiated. The system of organizing the differentiated training in solving the mathematical problems using digital educational technologies was determined. **Conclusion.** On the basis of the research of the problem the conclusion about expediency of using digital technologies in the organization of differentiated training in solving mathematical problems is made. The proposed system in organizing the process of learning to solve the mathematical problems allows to take into account the students' individual characteristics.

Keywords: differentiation of training, individualization of training, differentiated training system, mathematical problems system, reference points system, dynamic drafts, network training environment, digital technologies.

For citation: Bakmaev Sh. A., Vakilov Sh. M., Paizulaeva R. K. Differentiated Training System in Solving the Mathematical Problems Using Digital Technologies. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 4. Pp. 14-20. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-14-20 (in Russian)

Введение

Проблемы дифференциации и индивидуализации обучения давно исследуются в педагогике и методике ее уделяется большое внимание. Проблемы реализации дифференцированного подхода при обучении математике рассматриваются в работах Далингера В. А. [4], Гусева В. А. [3], Дорофеева Р. В. [5], Унт И. Э. [7], Фридман Л. М. [8] и др.

Хотя проблемы дифференциации обучения исследуются давно и в педагогике, и в методике данное направление недостаточно разработано, особенно при обучении математике с учетом ее специфики. Одним из направлений решения проблемы является поиск возможностей организации дифференцированного обучения в процессе решения математических задач, поскольку, как утверждает Л. М. Фридман «обучение математике есть обучение решению математических задач» [8].

Решение вышеуказанной проблемы – задача трудновыполнимая при традиционной методике, однако использование новых цифровых технологий в качестве средства обучения может способствовать эффективной реализации дифференцированного подхода при обучении решению математических задач.

В своем исследовании Ш. А. Бакмаев утверждает, что решение любой задачи осуществляется с помощью ряда приемов и включает актуализацию различных блоков знаний и отбор тех из них, которые необходимы для решения задачи. Значит,

обучение учащихся решению задач предполагает не только обучение приемам решения, но и формирование у школьников умений осуществлять отбор знаний, необходимых для решения задач. Знания, используемые при решении задач, образуют систему. В любой системе ее компоненты взаимосвязаны. Следовательно, для формирования системы знаний у учащихся, необходимо обучить их как «видению» взаимосвязей между знаниями, умению их устанавливать, так и видению в системе имеющихся знаний тех элементарных знаний, которые будут использоваться при решении (в этот блок входят знания о типе, виде задач, общем способе ее решения и т. п. и знание того, как этот блок следует использовать). Иными словами, для обучения решению задач определенного типа следует выделить и *сформировать* у учащихся соответствующие для каждого типа задач *базовые блоки знаний* [2].

Следовательно, обучение учащихся решению математических задач определенного типа предлагается осуществлять в несколько этапов. Эти этапы включают:

- актуализация знаний используемых при решении задач данного типа;
- формирование системы базовых блоков знаний;
- обучение взаимосвязям между знаниями и их взаимовлиянию;
- формированию приемов решения задач определенного типа;
- формирование приемов поиска решения задач.

Этапы не выступают как обособленные шаги процесса обучения решению задач, все они взаимосвязаны между собой, взаимопроницаемы и влияют на весь процесс обучения, и способствуют формированию осознанной реализации приемов решения математических задач.

Процесс обучения решению математических задач будет эффективным и результативным, если каждый ученик будет иметь возможность самостоятельно разбираться в решении задач. Однако при традиционной системе обучения решению математических задач затруднительно осуществление оперативного контроля и коррекции деятельности учащихся.

Возможность осуществления оперативного контроля и коррекции деятельности учащихся непосредственно в процессе решения задачи является наиболее эффективным способом обучения. Следовательно, возможность проведения контроля и слежения за ходом деятельности учащихся непрерывно в процессе решения задачи, и оперативной коррекции на исполнительном этапе, позволит повысить эффективность обучения. Средствами организации такого обучения могут служить современные цифровые технологии.

Это обусловлено тем, что применение цифровых технологий в учебном процессе позволяет индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения решению математических задач, реализуя интерактивный диалог, предоставляя ученику возможность самостоятельного выбора режима работы и компьютерной визуализации геометрических объектов.

Целью исследования является разработка системы организации дифференцированного обучения решению математических задач с использованием цифровых технологий.

Методами исследования выступали анализ научной и методической литературы, анализ и обобщение педагогического опыта.

Формой организации дифференцированного обучения решению математических задач является индивидуальная работа за компьютером с использованием обучающей среды, реализующая:

- контроль и коррекцию знаний в процессе решения задач;
- возможность ученику видеть результат своей деятельности;

– наличие обратной связи с диагностикой и оценкой результатов учебной деятельности;

– визуализацию изучаемых процессов.

Решение описанных выше задач организации дифференцированного обучения решению математических задач мы видим в объединении исполнительного и коррекционного этапов, не меняя их сущности. В организации дифференцированного обучения мы выделяем два этапа:

- диагностико-ориентировочный;
- исполнительно-коррекционный.

При разработке системы заданий для диагностики авторы Ш. А. Бакмаев, Г. Л. Абдулгалимов исходили из следующих целей:

– актуализация и проверка уровня сформированности теоретических знаний используемых при решении задач конкретного раздела. Осуществляется с помощью разработанных тестов;

– актуализация и активизация известных приемов решения задач, которые являются базовыми (подзадачами) при решении задач данного раздела. Реализуется на основе системы простейших заданий на одно-два действия, используемых при решении задач основного этапа [1; 2].

В практике обучения, как правило, учет индивидуальных особенностей учащихся при контроле знаний осуществляется путем предъявления дифференцированного по уровню сложности набора задач для каждой отдельной группы учащихся. Таким образом составлены большинство дидактических материалов, рекомендованных учителем.

Наиболее результативным может служить единая система задач, которая дает возможность выбора учащимися индивидуальной последовательности решения задач. Реализация такой системы задач осуществляется с использованием цифровых технологий, которые позволяют учитывать и индивидуальные особенности каждого ученика отдельно (а не группы учеников), так как он начинает решение с наиболее приемлемой и доступной ему задачи, выявленной и рекомендованной посредством диагностики, и выполняет все обучающие функции.

При разработке системы задач, особое внимание должно быть уделено следующим требованиям:

1. В одну подсистему необходимо включить задачи, в процессе решения которых используется один и тот же набор базовых знаний, но в различных проявлениях взаимосвязей между ними.

2. Задачи в подсистемах должны находиться в некоторой последовательности друг за другом, где предыдущие задачи выступают в качестве подзадач для последующих.

3. Система задач должна обеспечивать постепенное нарастание уровня сложности задач.

4. Системообразующим элементом подсистемы задач должны выступать конструкция геометрической фигуры или

структура выражения (уравнения и т. д.) и набор базовых знаний.

5. Система задач должна включать подсистему нестандартных задач.

Построенная таким образом система задач позволяет обучать учащихся видению общей идеи, лежащей в основе решения задач конкретного типа и постепенное формирование приемов поиска решения математических задач.

Проиллюстрируем схему организации дифференцированного обучения на основе системы задач.

По итогам диагностического этапа ученику предлагается начать с решения задачи A_{mn} (схема 1).

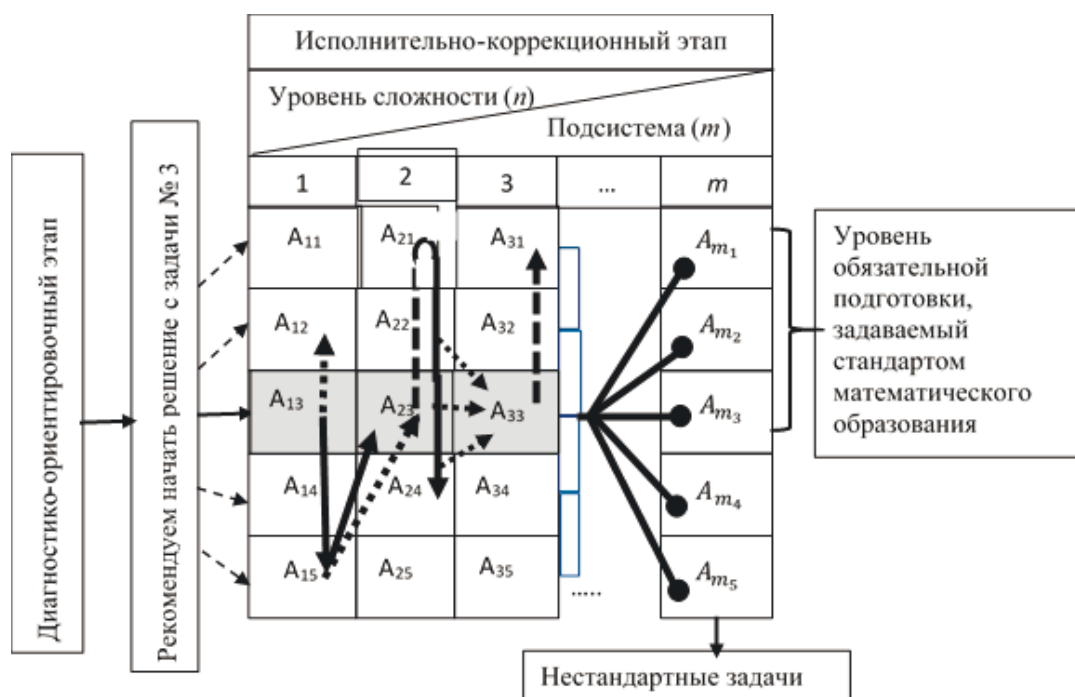


Схема 1. Организации дифференцированного обучения решению математических задач

Пунктирными стрелками показано движение ученика, который не может решить рекомендованную задачу, например, A_{13} , сплошными стрелками показан возможные движения ученика, решившего задачу. Движение в подсистеме n осуществляется от n к $n+1$ номеру в соответствии с возрастанием уровня сложности задач. Решение задач следующей подсистемы ученик может начать с любого номера n . Если задача с номером n не решена, движение в подсистеме происходит от n к $n-1$ номеру.

Р. М. Магомедовой под руководством Ш. А. Бакмаева разработана соответствующая система задач для геометрических за-

дач раздела «Четырехугольники» школьного курса геометрии, хотя выбор не является принципиальным.

Для организации дифференцированного обучения решению задач в соответствии с указанной схемой, нами разработана сетевая обучающая среда. Программа позволяет реализовать эффективную обратную связь с учителем в процессе решения задач, осуществлять контроль и коррекцию знаний учащихся. Кроме того, среда позволяет ученику осуществлять самостоятельную поисковую деятельность на основе заданий системы ориентиров, которая включает:

– теоретический материал, на который опирается решение каждой подсистемы задач;

– решенную задачу аналогичную задачам подсистемы задач в которой раскрываются приемы поиска решения задач данного типа.

Динамические чертежи с проблемными вопросами, раскрывающие ход решения

задачи. Суть проблемных вопросов заключается в ориентации ученика на анализ задачи, установлении взаимосвязей между элементами знаний, т. е. осуществлении поисковой деятельности.

Структурные системы дифференцированного обучения решению математических задач с использованием цифровых технологий включает следующие блоки (схема 2).

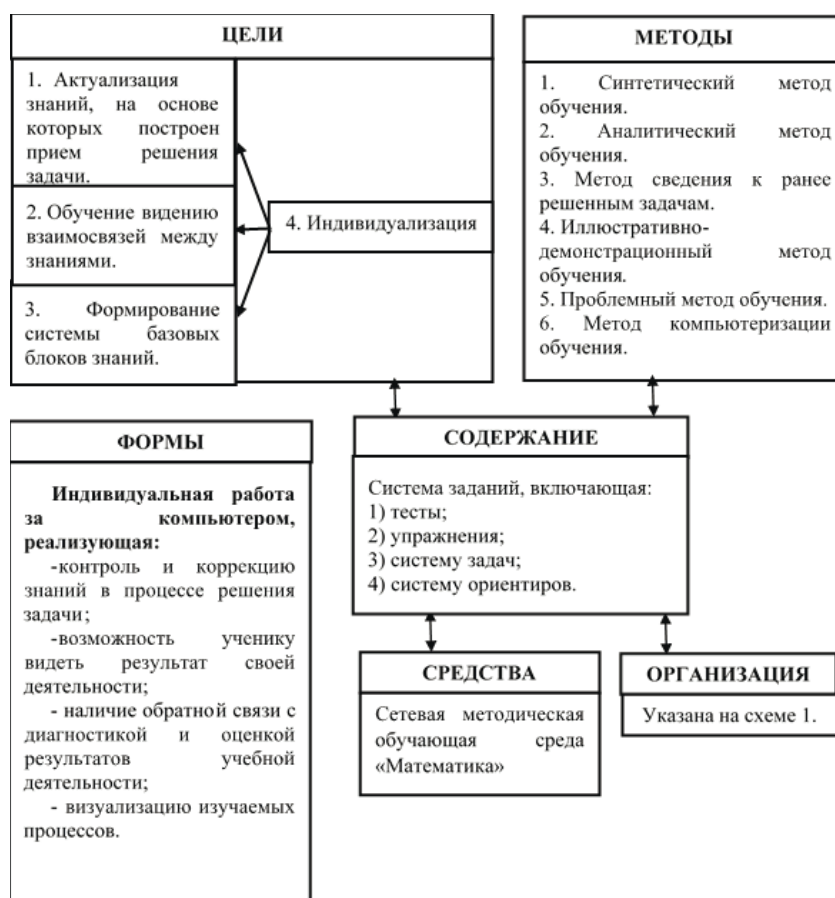


Схема 2. Структура дифференцированного обучения решению математических задач с использованием цифровых технологий

В качестве платформы для разработки была выбрана архитектура клиент-сервер, использован язык Borland Delphi 7, СУБД – локальная с использованием библиотеки Firebird – gds32.dll. Клиентская часть программы предназначена для ученика. Соответственно, сервер базы данных – для учителя [6].

Заключение

Таким образом, разработанная обучающая среда способствует решению следующих задач:

- индивидуализация и дифференциация обучения решению задач;
- обеспечение самостоятельной работы учащихся;
- контроль и коррекция знаний учащихся в процессе решения задач;
- обеспечение наглядности при решении геометрических задач;
- формирование способов решения задач определенного типа;
- формирование приемов поиска решения задач;
- обучение использованию цифровых технологий.

Литература

1. Абдулгалимов Г. Л. Методика формирования системы базовых знаний по геометрии с использованием компьютерных технологий как основы обучения решению задач // Дисс. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2004. 163 с.
2. Бакмаев Ш. А. Реализация внутрипредметных связей при решении математических задач // Автореферат дисс. ... канд. пед. наук. Л., 1990. 19 с.
3. Гусев В. А. Теория и методика обучения математике: Психолого-педагогические основы. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 456 с.
4. Далиенгер В. А. Методика реализации внутрипредметных связей при обучении математике. М.: Просвещение, 1991. 82 с.

5. Дорофеев Г. В. Дифференциация в обучении математике // Математика в школе. М., 1990. № 4. С.15-21.
6. Магомедова Р. М. Методика дифференцированного обучения решению математических задач с использованием инфокоммуникационных технологий. Автореферат дисс. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2010. 26 с.
7. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. 192 с.
8. Фридман Л. М. Психолого-педагогические основы преподавания математики в школе. М.: Просвещение, 1983. 160 с.

References

1. Abdulgalimov G. L. *Metodika formirovaniya sistemy bazovykh znanij po geometrii s ispol'zovaniem komp'yuternykh tekhnologij kak osnovy obucheniya resheniyu zadach* [Methodology for forming a system of basic knowledge in geometry using computer technology as the basis for teaching problem solving]. Abstract of thesis...candidate. ped. Sciences. Makhachkala, 2004. 163 p. (In Russian)
2. Bakmaev Sh. A. *Realizaciya vnutripredmetnykh svyazej pri reshenii matematicheskikh zadach* [Implementation of intra-subject connections when solving mathematical problems]. Abstract of thesis...candidate. ped. Sciences. Leningrad, 1990. 19 p. (In Russian)
3. Gusev V. A. *Teoriya i metodika obucheniya matematike: Psikhologo-pedagogicheskie osnovy* [Theory and methods of teaching mathematics: Psychological and pedagogical foundations]. Moscow, BINOM. Knowledge Laboratory, 2014. 456 p. (In Russian)
4. Dalienger V. A. *Metodika realizacii vnutripredmetnykh svyazej pri obuchenii matematike*

[Methodology for implementing intra-subject connections in teaching mathematics]. Moscow, Education, 1991. 82 p. (In Russian)

5. Dorofeev G. V. *Differenciaciya v obuchenii matematike* [Differentiation in teaching the mathematics]. Mathematics at school. Moscow, 1990. No. 4. Pp. 15-21. (In Russian)
6. Magomedova R. M. *Metodika differencirovannogo obucheniya resheniyu matematicheskikh zadach s ispol'zovaniem infokommunikacionnykh tekhnologij* [Methods of differentiated training in solving mathematical problems using information and communication technologies]. Abstract of thesis ... candidate. ped. Sci. Astrakhan, 2010. 26 p. (In Russian)
7. Unt I. E. *Individualizaciya i differenciaciya obucheniya* [Individualization and differentiation of training]. Moscow, Pedagogika publ., 1990. 192 p. (In Russian)
8. Friedman L. M. *Psikhologo-pedagogicheskie osnovy prepodavaniya matematiki v shkole* [Psychological and pedagogical foundations of teaching mathematics at school]. Moscow, Prosveshchenie publ., 1983. 160 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Бакмаев Ширвани Абдуллатипович, кандидат педагогических наук, профессор, кафедра методики преподавания математики и информатики, институт физико-математического и информационно-технологического образования, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: vaksham@mail.ru

Вакилов Шамиль Магомедович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методики преподавания математики и информатики, институт физико-

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Shirvani A. Bakmaev, Ph. D. (Pedagogy), professor, the chair of Teaching Methods of Mathematics and Computer Science, Institute of Physics, Mathematics and Information Technology Education, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: vaksham@mail.ru

Shamil M. Vakilov, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, Head of the chair of Teaching Methods of Mathematics and Computer Science, Institute of Physics, Mathematics and Information Technology Education, Gamzatov

математического и информационно-технологического образования, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: Vaksham1960@mail.ru

Пайзулаева Райганат Кайтмазовна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра методики преподавания математики и информатики, институт физико-математического и информационно-технологического образования, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: hfz-1955@mail.ru

Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: Vaksham1960@mail.ru

Raiganat K. Paizulaeva, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Teaching Methods of Mathematics and Computer Science, Institute of Physics, Mathematics and Information Technology Education, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: hfz-1955@mail.ru

Принята в печать 15.11.2024 г.

Received 15.11.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-20-25

Решение некоторых типов неопределенных (диофантовых) уравнений и их систем

© 2024 **Вакилов Ш. М., Бакмаев Ш. А., Лахикова З. Г.**

Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: vaksham@mail.ru; bakmayev53@mail.ru; hfz-1955@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Целью работы является поиск методов решения неопределенных уравнений и их систем в натуральных и целых числах с помощью формул тождественных преобразований и их использования при организации внеклассной работы по математике. **Методы.** Изучение научно-методической литературы, посвященной теории чисел по решению неопределенных уравнений в целых числах с помощью формул тождественных преобразований. **Результаты.** Определены некоторые методы решения неопределенных уравнений и их систем в натуральных и целых числах с помощью формул тождественных преобразований. **Вывод.** Показана возможность разложения на множители суммы и разности двух выражений с разными показателями и ее использование при решении неопределенных уравнений и их систем.

Ключевые слова: решение уравнения в натуральных и целых числах, неопределенное уравнение, системы неопределенных уравнений, тождество, тождественное преобразование, формулы тождественных преобразований, диофантовые уравнения, историческая справка.

Формат цитирования: Вакилов Ш. М., Бакмаев Ш. А., Лахикова З. Г. Решение некоторых типов неопределенных (диофантовых) уравнений и их систем // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 4. С. 20-25. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-20-25

Solution of Some Types of Undetermined (Diophantine) Equations and Their Systems

© 2024 **Shamil M. Vakilov, Shirvani A. Bakmaev, Zuhra G. Lakhikova**

Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: vaksham@mail.ru; bakmayev53@mail.ru; hfz-1955@mail.ru

ABSTRACT. The aim of the paper is to search for methods for solving indeterminate equations and their systems in natural and integer numbers using formulas of identical transformations and their use in organizing extracurricular work in mathematics. **Methods.** Studying scientific and methodological literature on number theory for solving indefinite equations in integers using formulas for identity transformations. **Results.** Some methods for solving indefinite equations and their systems in natural and integer numbers using formulas of identity transformations are defined. **Conclusion.** The possibility of factoring the sum and difference of two expressions with different exponents and its use in solving indeterminate equations and their systems is shown.

Keywords: solving equations in natural and integer numbers, indefinite equations, systems of indefinite equations, identity, identity transformation, formulas for identity transformations, Diophantine equations, historical background.

For citation: Vakilov Sh. M. Bakmaev Sh. A., Lakhikova Z. G. Solution of Some Types of Undetermined (Diophantine) Equations and Their Systems. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 4. Pp. 20-25. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-20-25 (in Russian)

Введение

Диофантовы уравнения (их еще называют неопределенными уравнениями) – алгебраические уравнения с целыми коэффициентами, у которых разыскиваются целые решения. Диофант Александрийский изобрел большое число способов решения подобных уравнений, поэтому их называют диофантовыми. Его основной целью было дать метод нахождения решения. Он не ставил себе задачу нахождения всех решений уравнения, даже тогда, когда их множество, и вполне удовлетворялся отысканием одного решения. [2]

Наиболее ранние сведения о применении неопределенных уравнений в индийской математике появились в I тысячелетии до н. э. в «Шульбе-сутре». При преобразовании квадрата площадью a^2 в квадрат площадью na^2 приходилось решать неопределенное уравнение второй степени $x^2 + y^2 = z^2$, решение которого дается в виде $(m^2, \frac{m^2-1}{2}, \frac{m^2+1}{2})$. При расчетах алтарей решались системы неопределенных уравнений первой степени, например, такое:

$$\begin{cases} x + y = 21 \\ \frac{x}{m^2} + \frac{y}{n^2} = 1. \end{cases}$$

Хотя метод решения не отмечен, комментатор дает правильное решение, а именно, $m=6$, $n=4$ для $x=9$, $y=12$ и затем $m=3$, $n=6$ для $x=5$, $y=16$ [1].

Однако систематически неопределенные уравнения стали объектом изучения лишь в первом веке новой эры, когда индийские математики и астрономы столкнулись с рядом календарно-астрономических задач. В этих задачах необходимо было узнать, через какой промежуток времени

небесные тела, имеющие различные периоды обращения, займут то же самое относительное положение. Эти задачи сводятся к отысканию целых чисел, дающих при делении числа N на данные числа a , c известные остатки p и q .

Таким образом, мы имеем $N=ax+p=by+q$, приняв $\pm b=p-q$, получим $ax \pm b = cy$. Знаки перед свободным членом зависят от величины чисел p и q .

Другая задача, которая приводила к неопределенному уравнению первой степени, была такая: необходимо найти такое число x , произведение которого с данным числом a , увеличенное или уменьшенное на другое неизвестное число, могло бы делиться без остатка на данное число c .

Иначе говоря, надо было найти в целых положительных числах решения выражения $\frac{ax \pm b}{c} = y$.

Позднее индийские математики стали просто решать уравнения $ax \pm b = cy$. Первым математиком, давшим решение неопределенного уравнения первой степени в целых положительных числах, был Ариабхата, им рассматривалось уравнение $ax + b = cy$. Бхаскара I показал, что методом Ариабхаты можно решить и уравнение $ax - b = cy$ и что решение этого уравнения следует из уравнения $ax - 1 = cy$. Рахмагупта и другие индийские ученые несколько упростили этот метод решения, а Ариабхаа II улучшил их методы. Индийские ученые понимали, а многие из них и отмечали, что эти уравнения могут быть разрешимы только в тех случаях, если числа (a, c) взаимно просты. Если же они имеют общий делитель, то на

него должен делиться и свободный член b , иначе уравнение лишено смысла.

Шрипати указывает: «Делимое, делитель и свободный член следует разделить на их множитель, если таковой имеется, затем возможно применять описанный метод. Если делимое и делитель имеют общий множитель, на который не делится свободный член, то проблема абсурдна». Свое правило Ариабхата приводит для решения такой проблемы: найти число N , которое, будучи разделено на данные числа a, c , дает два известных остатка p, q . Эта задача приводит к следующим неопределенным уравнениям первой степени:

$ax + b = cy$, если $p > q$; $ax - b = cy$, если $p < q$ [2].

Аналогичные примеры и задачи приводятся в работах большинства индийских ученых.

Подобные задачи имеются в работах китайских математиков. Так, в «Математическом трактате» Сунь-цзы, написанном в III и IV вв., приводится ряд теоретико-числовых задач на остатки.

Большое значение для развития науки имели исследования греческого ученого Диофанта, который приводил только рациональные решения. Диофант написал большой труд под общим названием «Арифметика». «Арифметика» содержала всего 13 книг, но до нас дошли только 6, притом с большими пропусками. Диофант много занимался различного рода уравнениями, но более всего известен созданием остроумных способов решения неопределенных уравнений. **Алгебраическое уравнение с одним или несколькими неизвестными, все коэффициенты которого – целые числа, а решения отыскиваются во множестве целых чисел, называют Диофантовыми уравнениями.**

Теория диофантовых уравнений впоследствии получила очень большое развитие. В XVI–XVIII вв. французский ученый Баше создал общий способ решения диофантовых уравнений первой степени.

Отечественный математик Б. Н. Делоне создал интересный метод исследования неопределенных уравнений определенного вида, позволяющий определять границы числа решений.

Цель статьи – поиск методов решения неопределенных уравнений и их систем в

натуральных и целых числах с помощью формул тождественных преобразований и их использования при организации внеклассной работы по математике.

В процессе исследования были использованы **методы**: изучение научно-методической литературы, посвященной теории чисел по решению неопределенных уравнений в целых числах с помощью формул тождественных преобразований.

Результаты и обсуждение

Решение неопределенных уравнений и их систем

Всем известны формулы разложения суммы и разности некоторых степеней.

Например: $a^2 - b^2 = (a + b) \cdot (a - b)$;
 $a^3 - b^3 = (a - b) \cdot (a^2 - ab + b^2)$;

$$a^3 + b^3 = (a + b) \cdot (a^2 + ab + b^2)$$

Эти формулы являются частными случаями делимости двучленов $x^m \pm a^m$ на двучлен $x \pm a$. Разность одинаковых степеней двух выражений мы всегда можем по этим формулам разложить, так как разность степеней всегда делится на $a - b$.

Вообще $x^m - a^m = (x + a)(x^{m-1} - ax^{m-2} + a^2x^{m-3} - \dots x^{m-1})$ (знаки плюс и минус чередуются). Сумму одинаковых четных степеней двух выражений мы не можем разложить, так как $a^m + b^m$ (m -четное) не делится ни на разность, ни на сумму этих выражений.

Возникает вопрос, как же разложить сумму и разность двух выражений с разными показателями степеней?

Исследуя сумму и разности двух выражений с разными показателями степеней, мы пришли к следующим тождествам:

$$1) \quad a^m + b^n = (a + b)(a^{m-1} + b^{n-1}) - ab(a^{m-2} + b^{n-2})$$

$$2) \quad a^m + b^n = (a - b)(a^{m-1} - b^{n-1}) + ab(a^{m-2} + b^{n-2})$$

$$3) \quad a^m - b^n = (a + b)(a^{m-1} - b^{n-1}) - ab(a^{m-2} - b^{n-2})$$

$$4) \quad a^m - b^n = (a - b)(a^{m-1} + b^{n-1}) + ab(a^{m-2} - b^{n-2})$$

Эти тождества легко доказываются.

Докажем первое тождество.

$$1) \quad a^m + b^n = (a + b)(a^{m-1} + b^{n-1}) - ab(a^{m-2} + b^{n-2}) = a^m + ab^{n-1} + a^{m-1}b + b^n - a^{m-1}b - ab^{n-1} = a^m + b^n$$

Исследуя суммы и разности степеней, мы обнаружили, что их можно разложить

не только $a \pm b$ и ab , но и через $a^{R_1} \pm b^{R_2}$ и $a^{R_1}b^{R_2}$, где R_1 и R_2 некоторые числа. В этом случае наши тождества будут выглядеть следующим образом:

$$1^1) \quad a^m + b^n = (a^{R_1} + b^{R_2})(a^{m-R_1} + b^{n-R_2}) - a^{R_1}b^{R_2}(a^{m-2R_1} + b^{n-2R_2})$$

$$2^1) \quad a^m + b^n = (a^{R_1} - b^{R_2})(a^{m-R_1} - b^{n-R_2}) + a^{R_1}b^{R_2}(a^{m-2R_1} + b^{n-2R_2})$$

$$3^1) \quad a^m - b^n = (a^{R_1} + b^{R_2})(a^{m-R_1} - b^{n-R_2}) - a^{R_1}b^{R_2}(a^{m-2R_1} - b^{n-2R_2})$$

$$4^1) \quad a^m - b^n = (a^{R_1} - b^{R_2})(a^{m-R_1} + b^{n-R_2}) + a^{R_1}b^{R_2}(a^{m-2R_1} - b^{n-2R_2})$$

Докажем второе тождество. Раскрывая скобки в правой части, получим.

$$\begin{aligned} 2^1) \quad a^m + b^n &= (a^{R_1} - b^{R_2})(a^{m-R_1} - b^{n-R_2}) + a^{R_1}b^{R_2}(a^{m-2R_1} + b^{n-2R_2}) = \\ &= a^m + a^{R_1}b^{n-R_1} + b^{R_2}a^{m-R_1} + b^n - \\ &- a^{R_1}b^{n-R_1} - b^{R_2}a^{m-R_1} = a^m + b^n \quad [3]. \end{aligned}$$

Используя эти тождества, можно решить некоторые неопределенные уравнения и их системы.

Пример 1. Решить уравнение.

$$a^5 + b^4 - 34a^3 - 34b^2 + 225a + 225 = 0.$$

Решение. Заметим, что $a = -1; b = \pm 1$ решение уравнения. Найдем другие решения.

Согласно тождеству

$$1^1) \quad a^m + b^n = (a^{R_1} + b^{R_2})(a^{m-R_1} + b^{n-R_2}) - a^{R_1}b^{R_2}(a^{m-2R_1} + b^{n-2R_2}) \quad \text{имеем}$$

$$a^5 + b^4 = (a^2 + b^2)(a^3 + b^2) - a^2b^2(a + b^0), \text{ откуда получим}$$

$$a^5 + b^4 - (a^2 + b^2)a^3 - (a^2 + b^2)b^2 + a^2b^2a + a^2b^2 = 0. \text{ Отсюда следует, что}$$

$$\begin{cases} a^2 + b^2 = 34 \\ a^2b^2 = 225 \end{cases} \rightarrow \begin{cases} a^2 = 34 - b^2 \\ a^2b^2 = 225 \end{cases} \quad (34 - b^2)b^2 - 225 = 0;$$

Обозначив получим $b^4 - 34b^2 + 225 = 0$, откуда $b_1^2 = 9; b_2^2 = 25$, т.е.

$$b_1 = \pm 3; a_1 = \pm 5; b_2 = \pm 5; a_2 = \pm 3.$$

Ответ: 1) если $a = \pm 3$; то $b = \pm 5$; если $a = \pm 5$, то $b = \pm 3$;

2) если $a = -1$, то $b = \pm 1$.

Пример 2. Решить систему уравнений

$$\begin{cases} a^m + b^n = 305 \\ ab = 28 \\ a^{m-1} + b^{n-1} = 71 \\ a^{m-2} + b^{n-2} = 17. \end{cases} (\neq)$$

1) Из тождества 1) $a^m + b^n = (a + b)(a^{m-1} + b^{n-1}) - ab(a^{m-2} + b^{n-2})$ имеем $(a + b)(a^{m-1} + b^{n-1}) = a^m + b^n +$

$ab(a^{m-2} + b^{n-2})$, откуда с учетом нашей системы уравнений получим:

$$(a + b) \cdot 71 = 305 + 28 \cdot 17 = 781, \text{ откуда } a + b = 11.$$

$$\begin{cases} ab = 28 \\ a + b = 11. \end{cases}$$

Из этой системы находим: $\begin{cases} a = 4, \\ b = 7; \end{cases}$

$$\begin{cases} a = 7, \\ b = 4. \end{cases} (\neq \neq)$$

Из формулы 1) $a^m + b^n = (a + b)(a^{m-1} + b^{n-1}) - ab(a^{m-2} + b^{n-2})$

$$\text{найдем} \quad a^{m-1} - b^{n-1} = \frac{a^m + b^n - ab(a^{m-2} + b^{n-2})}{a - b}.$$

Так как $a - b = \pm 3$, то имеем два случая:

Рассмотрим первый случай

$$\text{Пусть } a - b = -3 \text{ тогда, } a^{m-1} - b^{n-1} = \frac{305 - 476}{-3} = 57.$$

Откуда с учетом системы (\neq) имеем:

$$\begin{cases} a^{m-1} + b^{n-1} = 71 \\ a^{m-1} - b^{n-1} = 57 \end{cases} (\neq \neq \neq) \text{ откуда, скла-}$$

дывая первое уравнение со вторым, получим $2a^{m-1} = 128$, откуда получим $a^{m-1} = 4^3$.

Из $(\neq \neq)$ следует, что:

$$1) a = 4, \text{ то } 4^{m-1} = 4^3; m - 1 = 3; m = 4.$$

$$2) a = 7, \text{ то } 7^{m-1} = 4^3; (m - 1)lq7 = lq64; m - 1 = \frac{lq64}{lq7};$$

$m = \frac{lq64}{lq7} + lq10$ - это не натуральное число.

Найдем b . Вычитывая из первого уравнения второе из системы $(\neq \neq \neq)$, имеем $2b^{n-1} = 14; b^{n-1} = 7$.

Из $(\neq \neq)$ следует, что:

$$1) b = 7, \text{ то } 7^{n-1} = 7; n - 1 = 1; n = 2.$$

$$2) b = 4, \text{ то } 4^{n-1} = 7; (n - 1)lq4 = lq7; n = \frac{lq7}{lq4} + lq10;$$

$n = \frac{lq7}{lq4} + lq10$ - это не натуральное число.

Рассмотрим второй случай

Пусть $a - b = 3$. Откуда с учетом системы (\neq) имеем

$$\begin{cases} a^{m-1} + b^{n-1} = 71 \\ a^{m-1} - b^{n-1} = -57 \end{cases} (\neq \neq \neq \neq) \text{ откуда}$$

складывая первую уравнение со вторым получим $2a^{m-1} = 14$, откуда получим $a^{m-1} = 7$.

Из $(\neq \neq)$ следует, что:

1) $a = 4$, то $4^{m-1} = 7$; $m = \frac{lq7}{lq4} + lq10$ – не натуральное число.

2) $a = 7$, то $7^{m-1} = 7$; $m - 1 = 1$; $m = 2$;

Найдем b . Вычитывая из первого уравнения вторую, из системы ($\neq \neq$), имеем $2b^{n-1} = 128$; $b^{n-1} = 64$.

Из ($\neq \neq$) следует, что:

1) $b = 7$, то $7^{n-1} = 64$; $n = \frac{lq=64}{lq7} + lq10$ – не натуральное число.

2) $b = 4$, то $4^{n-1} = 64$; $n - 1 = 3$, $n = 4$.

Ответ: 1) $a = 4$; $b = 7$; $m = 4$; $n = 2$;

2) $a = 7$; $b = 7$; $m = 2$; $n = 4$.

Решите самостоятельно.

1. Решите уравнения:

1.1 $a^5 + b^6 - 25a^3 - 25b^2 + 144a + 144b^4 = 0$

1.2 $a^{10} - b^7 - 260a^6 - 260b^5 + 1024a^2 - 144b^3 = 0$

2. Решить систему уравнений:

$$2.1. \begin{cases} a^m + b^n = 206 \\ a - b = 2 \\ a^{m-1} + b^{n-1} = 52 \\ a^{m-2} + b^{n-2} = 14. \end{cases}$$

$$2.2. \begin{cases} a^m + b^n = 661 \\ ab = 30 \\ a^{m-1} + b^{n-1} = 131 \\ a^{m-2} + b^{n-2} = 26. \end{cases}$$

Выводы

Проведенное нами исследование методов решения неопределенных уравнений и их систем в натуральных и целых числах с помощью формул тождественных преобразований позволяет нам сделать следующие выводы: ученые Индии первые предложили общий метод для решения в целых числах неопределенных уравнений первой степени с целыми коэффициентами; диофантовы уравнения относятся к ряду задач, не требующих работы со сложными и громоздкими формулами. При их решении необходимо лишь проводить аккуратные рассуждения с использованием определенных понятий теории чисел и связанные в стройную логическую конструкцию; Диофантовы уравнения и их решения и по сей день остаются актуальной темой; умение решать такие уравнения позволяет найти остроумные и сравнительно простые решения, казалось бы, «неразрешимых» задач; показана возможность разложения на множители суммы и разности двух выражений с разными показателями и ее использование при решении неопределенных уравнений и их систем.

Метод решения некоторых типов диофантовых уравнений с помощью формул тождественных преобразований может быть использован при проведении внеклассной работы по математике в общеобразовательной школе.

Литература

1. Бухштаб А. А. Теория чисел: учебное пособие. Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР. М.: 1960. 96 с.

2. Володарский А. И. Очерки истории средневековой индийской математики. М.: Наука, 1977. 184 с.

3. Мамедьяров Д. М. Некоторые свойства соединений и фигурных чисел и их применение при решении задач. Дербент, 2006. 229 с.

4. Перельман Я. И. Занимательная алгебра. М.: Наука, 2007. 200 с.

5. Кордемский Б. А. Удивительный мир чисел, математические головоломки и задачи для любознательных: учебное пособие, 1996. 236 с.

References

1. Bukhshtab A. A. *Teoriya chisel* [Number theory]. Textbook/State educational and pedagogical publishing house of the Ministry of Education of the RSFSR. Mosco: 1960. 96 p. (In Russian)

2. Volodarsky A. I. *Ocherki istorii srednevekovoj indijskoj matematiki* [Essays on the history of medieval Indian mathematics]. Moscow, Nauka publ., 1977. 184 p. (In Russian)

3. Mamedyarov D. M. *Nekotorye svoystva soedinenij i figurnykh chisel i ikh primenenie pri reshenii zadach* [Some properties of compounds

and figured numbers and their application in solving problems]. Dербent, 2006. 229 p. (In Russian)

4. Perelman Ya. I. *Zanimatel'naya algebra* [Entertaining algebra]. Moscow: Science, 2007. 200 p. (In Russian)

5. Kordemsky B. A. *Udivitel'nyj mir chisel, matematicheskie golovolomki i zadachi dlya lyuboznatel'nykh* [The wonderful world of numbers, mathematical puzzles and problems for the curious]. Textbook, 1996. 236 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежать к организации

Вакилов Шамиль Магомедович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методики преподавания математики и информатики, институт физико-математического и информационно-технологического образования, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: Vaksham1960@mail.ru

Бакмаев Ширвани Абдуллатипович, кандидат педагогических наук, профессор, кафедра методики преподавания математики и информатики, институт физико-математического и информационно-технологического образования, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: vaksham@mail.ru

Лахикова Зухра Гаджиевна, старший преподаватель, кафедра методики преподавания математики и информатики, институт физико-математического и информационно-технологического образования, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: hfz-1955@mail.ru

Принята в печать 14.11.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Shamil M. Vakilov, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Teaching Methods Mathematics and Computer Science, Institute of Physics, Mathematics and Information Technology Education, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: Vaksham1960@mail.ru

Shirvani A. Bakmaev, Ph. D. (Pedagogy), professor, the chair of Teaching Methods Mathematics and Computer Science, Institute of Physics, Mathematics and Information Technology Education, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: vaksham@mail.ru

Zuhra G. Lakhikova, senior lecturer, the chair of Mathematics and Computer Science Teaching Methods, Institute of Physics, Mathematics and Information Technology Education, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: hfz-1955@mail.ru

Received 14.11.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378.2
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-26-29

Роль адаптивного обучения с использованием цифровых технологий в подготовке магистров педагогического образования

© 2024 Везилов Т. Г.

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

РЕЗЮМЕ. Целью статьи является теоретическое обоснование и практическая реализация процесса использования цифровых технологий при организации адаптивного обучения в подготовке магистров педагогического образования. **Методы.** Анализ, изучение научно-методической литературы и ресурсов Интернет по адаптивному обучению и роль в нем цифровых технологий, в том числе реверсивных и иммерсивных технологий. **Результат.** Цифровые технологии имеют дидактические возможности реализации адаптивного обучения в образовательном процессе магистратуры. **Вывод.** Дидактические возможности цифровых технологий позволяют эффективно организовать адаптивное обучение в подготовке магистров педагогического образования, в том числе с применением реверсивного обучения.

Ключевые слова: адаптивное обучение, подготовка магистров, педагогическое образование, цифровые технологии, онлайн-курс, реверсивные и иммерсивные технологии, реверсивное обучение.

Формат цитирования: Везилов Т. Г. Роль адаптивного обучения с использованием цифровых технологий в подготовке магистров педагогического образования // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 4. С. 26-29. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-26-29

The Role of Adaptive Learning Using Digital Technologies in Training the Masters of Pedagogical Education

© 2024 Timur G. Vezirov

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

ABSTRACT. The aim of the article is the theoretical justification and practical implementation of the process of using digital technologies in the organization of adaptive learning in the preparation of masters of pedagogical education. **Methods.** Analysis, study of scientific and methodological literature and Internet resources on adaptive learning and the role of digital technologies in it, including reversible and immersive technologies. **Result.** Digital technologies have didactic possibilities for implementing adaptive learning in the educational process of a master's degree. **Conclusion.** The didactic possibilities of digital technologies make it possible to effectively organize adaptive training in training the masters of pedagogical education, including the use of reverse learning.

Keywords: adaptive learning, master's degree training, teacher education, digital technologies, online course, reversible and immersive technologies, reversible learning.

For citation: Vezirov T. G. The Role of Adaptive Learning Using Digital Technologies in Training the Masters of Pedagogical Education. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 4. Pp. 26-29. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-26-29 (in Russian)

Введение

Современные цифровые технологии открывают новые образовательные возможности и подходы. Одним из таких подходов является адаптивное обучение, который учитывает все особенности индивидуального развития студентов магистратуры и их потребности.

Различные аспекты реализации адаптивного обучения рассматриваются в исследованиях (Д. А. Бояринов, В. А. Егина, Н. В. Комлев, И. В. Кондратенко, А. В. Коськин и др.), где под адаптивным обучением подразумевается использование цифровых и педагогических технологий в интегративном взаимодействии студентов и преподавателя.

Среди этих технологий, которые характеризуются эффективностью в формировании цифровых компетенций, нами выделяются реверсивные и иммерсивные технологии.

Использование реверсивных и иммерсивных технологий в реализации адаптивного обучения обладают дидактическими возможностями в подготовке магистров педагогического образования.

Проблема использования реверсивных и иммерсивных технологий в подготовке магистров педагогического образования продолжает сохранять высокую степень актуальности и требует более тщательного анализа, направленного на выявление особенностей процесса их подготовки с учетом специфики данных технологий.

Для нашего исследования важно рассмотреть различные аспекты цифровизации педагогического образования, отраженных в работах таких ученых, как: Р. А. Галустов, А. М. Карандеева, Л. И. Корнеева, С. В. Панюкова, И. В. Роберт, А. Ю. Уваров, Д. С. Чайковский и др.

Цифровизация педагогического образования позволяет обеспечить детальную и достоверную визуализацию необходимой информации в различных вариантах вплоть до интерактивной виртуальной реальности. Таким возможностями обладают реверсивные и иммерсивные технологии обучения, как составляющие адаптивного обучения.

Материал и методы исследования

В условиях цифровой трансформации образования возникает противоречие между необходимостью интенсифицировать процессы цифровизации педагогического образования, сменить его основную

парадигму и неготовностью самой системы к подобным кардинальным трансформациям без принятия комплекса целенаправленных мер.

Нами проведен обзор научно-методической литературы и ресурсов Интернет по проблемам адаптивного обучения с использованием цифровых технологий, в том числе реверсивных и иммерсивных технологий.

Результаты и обсуждение

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) (уровень магистратура) опираются на компетентностный подход и содержат общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Указанные компетенции могут быть сформированы у студентов магистратуры при реверсивном обучении, обладающий гибкой структурой и может быть адаптировано под любую дисциплину согласно видению преподавателя, который направляет процесс на активизацию познавательной деятельности студентов, при этом он не является транслятором знаний во время онлайн-занятий, а становится разработчиком курса, компетентным консультантом, модератором и фасилитатором учебного процесса.

К условиям реализации адаптивного обучения автор статьи «Неформальное и информальное образование в контексте адаптивного сетевого образовательного пространства» Д. А. Бояринов относит:

- обеспечение и взаимодействие между образовательным пространством и рабочим местом студента;
- внедрение различных форм цифрового обучения;
- привлечение представителей рынка труда для обучения своих потенциальных работников [1].

По мнению автора, реализация этих условий будет способствовать повышению качества адаптивного обучения, так как оно приобретает механизмы взаимодействия с обществом и экономикой.

Спроектированная структурная модель адаптивного обучения будущих педагогов, направленная на реализацию у них профессионально-личностных компетенций, авторы статьи [3] В. А. Егина и М. А. Родионов рекомендуют выделить следующие ее компоненты с применением цифровых технологий: мотивационный; личностный; теоретический; деятельностный; рефлексивный.

А. В. Коськин и А. Ю. Ужаринский выделяют два метода адаптации при реализации модели адаптивного обучения в цифровой образовательной среде, которые связаны адаптацией содержания конкретной учебной дисциплины к потребностям конкретного студента и перестройкой образовательного процесса под его индивидуальные возможности [7].

Л. И. Корнеева и Д. Е. Жданова рассматривают различные подходы к организации реверсивного обучения как тип смешанного обучения, предполагающее перестановку местами самостоятельной и аудиторной работы: компетентностный, личностно-ориентированный, коммуникативный и деятельностно-ориентированный [5].

Для успешной реализации реверсивного обучения, как составляющей адаптивного обучения, в образовательном процессе магистратуры нами применяется прагматическая модель **ИМАИР**, разработанной бельгийским технопедагогом М. Лебраном, включающая в себя 5 составляющих:

1. **И** – Информация (обучающие электронные материалы, которые создает педагог для подготовки к занятию);
2. **М** – Мотивация (вовлечение студентов в учебный процесс);
3. **А** – Активность (активизация познавательной деятельности);
4. **И** – Интеракция (взаимодействие участников образовательной деятельности);
5. **Р** – Представление результатов [8].

В реализации данной модели в подготовке магистров педагогического образования по магистерской программе «Цифровые технологии в образовании» при ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова» нами разработаны и апробируются следующие дисциплины:

В блоке «Предметная часть»:

1. Теория и методика цифровизации образования.
2. Методика дистанционного обучения.
3. Цифровая грамотность и цифровая компетентность педагога.
4. Интернет и сервисы web 2.0 в педагогической деятельности.

В блоке «Части, формируемые участниками образовательных отношений»:

1. Средства электронного обучения в педагогическом образовании.
2. Визуализация и геймификация в образовании.
3. Онлайн-технологии в обучении.
4. Виртуальная и дополненная реальности.

В блоке «Дисциплины (модули) по выбору»:

1. Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога.

По всем указанным дисциплинам разработаны программы, реализованы в виде учебно-методических пособий. По дисциплине «Цифровая образовательная среда», которая занимает важное место в реализации данной модели, разработан онлайн-курс, размещенный в образовательной платформе «Stepik» – <https://stepik.org/course/Цифровой-ресурс-по-дисциплине-Цифровая-образовательная-среда-186995>.

Заключение

Выбранная технология реверсивного обучения, как составляющая адаптивного обучения, позволила четко структурировать задания для самостоятельной работы студентов магистратуры, которая потребовала высокого уровня самостоятельности и мотивации, а также ответственности студентов за свое обучение.

Преподаватель принимает на себя роль технолога образовательного процесса, где важное место занимают составляющие цифровой образовательной среды вуза с учетом индивидуальных особенностей студентов магистратуры.

Литература

1. Бояринов Д. А. Неформальное и информальное образование в контексте адаптивного сетевого образовательного пространства // Проблемы современного образования. 2019. № 1. С. 135-142.
2. Дудина М. Н. Теория и практика высшего образования: реверсивное обучение: учебно-методическое пособие. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации,

Уральский федеральный университет. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. 144 с.

3. Егина В. А. Структурная модель подготовки будущего учителя математики к разработке и реализации адаптивной технологии обучения с использованием цифровых технологий // Математика и математическое образование: сборник трудов X Международной научной конференции (к 160-летию со дня рождения Давида

Гильберта). Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2023. С. 165-171.

4. Жданова Д. Е. Преподаватель как ключевой субъект учебного процесса при применении технологии реверсивного обучения // Педагогическое образование в России. 2020. № 4. С. 114-120.

5. Комлева Н. В. Цифровая платформа для создания персонализированных адаптивных онлайн-курсов // Открытое образование. 2020. Т. 24. № 2. С. 65-72.

6. Корнеева Л. И. К вопросу о подходах реверсивного обучения при реализации профессионально-ориентированной иноязычной подготовки специалистов таможенного дела // Казанский лингвистический журнал. 2021. № 4 (2). С. 287-301.

7. Коскин А. В. Организация персонифицированного адаптивного обучения в цифровой образовательной среде с применением технологий Bigdata // Информационные технологии в науке, образовании и производстве: сборник материалов VIII Международной научно-технической конференции. Белгород: Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2020. С. 262-265.

8. Lebrun M. 5 facettes pour construire un dispositif hybride: du concret. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://lebrunremy.be/WordPress/?p=579> (дата обращения: 15.09.2024).

References

1. Boyarinov D. A. *Neformal'noe i informal'noe obrazovanie v kontekste adaptivnogo setevogo obrazovatel'nogo prostranstva* [Informal and informative education in the context of adaptive network educational space]. Problems of modern education. 2019. No. 1. Pp. 135-142. (In Russian)

2. Dudina M. N. *Teoriya i praktika vysshego obrazovaniya: reversivnoe obuchenie: uchebno-metodicheskoe posobie* [Theory and practice of higher education: reverse learning: an educational and methodological guide]. Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Ural Federal University. Yekaterinburg, Ural University Publishing, 2020. 144 p. (In Russian)

3. Egina V. A. *Strukturnaya model' podgotovki budushchego uchitelya matematiki k razrabotke i realizacii adaptivnoj tekhnologii obucheniya s ispol'zovaniem cifrovyykh tekhnologij* [A structural model of preparing a future mathematics teacher for the development and implementation of adaptive learning technology using digital technologies]. Mathematics and mathematical education: proceedings of the X International Scientific Conference (to the 160th anniversary of the birth of David Hilbert). Tolyatti, Tolyatti State University, 2023. Pp. 165-171. (In Russian)

4. Zhdanova D. E. *Prepodavatel' kak klyuchевой sub"ekt uchebnogo processa pri primenении tekhnologii reversivnogo obucheniya* [Teacher as a key subject of the educational process in the application of reverse learning technology]. Pedagogical education in Russia. 2020. No. 4. Pp. 114-120. (In Russian)

5. Komleva N. V. *Cifrovaya platforma dlya sozdaniya personalizirovannykh adaptivnykh onlajn-kursov* [Digital platform for creating personalized adaptive online courses]. Open Education. 2020. Vol. 24. No. 2. Pp. 65-72. (In Russian)

6. Korneeva L. I. *K voprosu o podkhodakh reversivnogo obucheniya pri realizacii professional'no-orientirovannoj inoyazychnoj podgotovki specialistov tamozhennogo dela* [On the issue of approaches to reverse education in the implementation of professionally oriented foreign language training of customs specialists]. Kazan Linguistic Journal. 2021. No. 4 (2). Pp. 287-301. (In Russian)

7. Koskin A. V. *Organizaciya personificirovannogo adaptivnogo obucheniya v cifrovoj obrazovatel'noj srede s primeneniem tekhnologij Bigdata* [Organization of personalized adaptive learning in a digital educational environment using Bigdata technologies]. Information technologies in science, education and production: collection of materials of the VIII International Scientific and Technical Conference. Belgorod: Belgorod State National Research University, 2020. Pp. 262-265. (In Russian)

8. Lebrun M. 5 facettes pour construire un dispositif hybrid: du concret. [Electronic resource]. Mode of access: <http://lebrunremy.be/WordPress/?p=579> (accessed: 15.09.2024).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

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

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-30-34

Формирование и развитие критического мышления через решение текстовых и конструктивных задач по математике

©2024 Гаджимурадов М. А., Гаджиагаев Ш. С.
Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова
Махачкала, Россия; e-mail: matanaliz-dgpu@mail.ru, sharafudin79@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель – изучить возможность развития критического мышления учащихся при решении текстовых и конструктивных задач. **Методы.** Комбинированные аналитико-синтетические методы, математические методы обработки информации. **Результат.** Авторами рассмотрены типы задач, способствующие формированию и развитию критического мышления учащихся. **Вывод.** Технология развития критического мышления может быть эффективно реализована на уроках математики при решении задач на построение и текстовых задач.

Ключевые слова: критическое мышление, текстовая задача, универсальные учебные действия, образовательные технологии, математическая модель, арифметический способ.

Формат цитирования: Гаджимурадов М. А., Гаджиагаев Ш. С. Формирование и развитие критического мышления через решение текстовых и конструктивных задач по математике // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 4. С. 30-34. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-30-34

Forming and Developing the Critical Thinking Through Solving Textual and Constructive Problems in Mathematics

© 2024 Madrid A. Gadzhimuradov, Sharafudin S. Gadzhiagaev
Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: matanaliz-dgpu@mail.ru, sharafudin79@mail.ru

ABSTRACT. The aim is to explore the possibility of developing students' critical thinking in solving textual and constructive tasks. **Methods.** Combined analytical and synthetic methods, mathematical methods of information processing. **Result.** The authors consider the types of tasks that contribute to the formation and development of students' critical thinking. **Conclusion.** The technology of developing critical thinking can be effectively implemented in mathematics lessons when solving construction problems and text problems.

Keywords: critical thinking, text task, universal learning activities, educational technologies, mathematical model, arithmetic method.

For citation: Gadzhimuradov M. A., Gadzhiagaev Sh. S. Forming and Developing the Critical Thinking Through Solving Textual and Constructive Problems in Mathematics. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 4. Pp. 30-34. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-30-34 (in Russian)

Введение

Для решения важных задач образования в директивных документах, сопровождающих госстандарты, рекомендованы различные педагогические технологии: технология развивающего обучения Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП), кейс-технологии и другие [1]. Использование новых образовательных технологий способствует достижению тех результатов, которые указаны в стандарте, то есть происходит формирование универсальных учебных действий учащихся, поскольку в основе каждой из этих технологий лежит системно-деятельностный подход, являющийся основой разработки новых стандартов. О взаимосвязи между формированием универсальных учебных действий и развитием критического мышления свидетельствует множество общих составляющих, лежащих в их основе. Критическое мышление – это способность анализировать информацию с помощью логики, с тем, чтобы применять полученные результаты, как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам. Для разработки методики обучения математики, ориентированной на развитие критического мышления, в первую очередь выделим составляющие критического мышления и проведём анализ тех учебных действий, которые способствуют их развитию. К составляющим относятся, прежде всего: способность к проведению анализа, к построению логических или доказательных рассуждений, способность оценивать ситуацию, явление с разных сторон, умение объективно оценивать и принимать решение. А к учебным действиям, способствующим развитию перечисленных выше составляющих, относятся: умение анализировать условие математической задачи, умение выбрать наиболее рациональный способ решения задачи, умение подвергать сомнению решение задачи, умение оценивать полученный ответ и решать одну и ту же задачу разными способами. Остановимся более подробно на некоторых из перечисленных выше действий [3].

Цель и методы исследований

Заметим, что для критического мышления каждая школьная дисциплина имеет

свои особенности. Но математические дисциплины больше, чем другие дисциплины способствуют развитию критического и логического мышления. Среди всех математических дисциплин особое место занимает геометрия. Обучение геометрии предполагает не только овладение математическими понятиями, но и умение рассуждать, доказывать свои выводы. Как известно, доказательство утверждений вызывает у учащихся большие затруднения. Многие математические задачи и примеры решаются по определённому алгоритму, а есть задачи, для решения которых не существует алгоритмического метода. Именно последний тип задач и способствует больше развитию критического и математического мышления. К ним относятся задачи на построение, текстовые задачи, уравнения с параметрами и другие [4].

Результаты их обсуждения

До реформы 70-х годов прошлого столетия решение текстовых задач арифметическими способами использовалось для развития логического и критического мышления учащихся. В результате проведённых реформ и в целях экономии времени было рекомендовано решать текстовые задачи составлением уравнений. Конечно, алгебраический способ быстрее приводит к решению, но такой метод не способствует развитию критического мышления учеников. Тогда отказались от арифметического способа решения задач ради раннего введения элементов теории множеств. Известные российские математики и методисты считали, что сначала в школе учат решать задачи арифметическим способом, а затем приходится переучивать решение с помощью уравнений. К сожалению, не всегда оптимизация школьного образования даёт положительные результаты.

Послереформенные годы показали, что переход на метод составления уравнений не оправдался. В итоге ученики разучились решать текстовые задачи. В настоящее время эта проблема вновь стала актуальной, так как в проекте новой программы по математике в 5 классе не предусматривается изучение уравнений, а в новом федеральном стандарте содержится требование о формировании умения решать задачи арифметическими способами [5].

Решение текстовых задач помогает развивать навыки логического и критического мышления. Ученики учатся анализировать задачу, выделять основные данные, формулировать гипотезы и проверять свои решения. Арифметические способы решения задач в 5-6 классах имеют определённые преимущества по сравнению с алгебраическим, так как результат каждого шага по действиям ученик видит наглядно. Арифметический способ и состоит в том, что задачи решаются по действиям. Детское мышление в этом возрасте (12-14 лет) является более конкретным, психологи рекомендуют развивать его на примерах конкретным образом. При арифметическом способе решения задачи ученик работает с более понятными, конкретными объектами, о которых говорится в условии задачи. Результат каждого действия он может истолковать с точки зрения тех данных объектов, которые имеются в условии задачи [2].

Таким образом, выполняя действия, ученик постоянно должен анализировать текст задачи и ход рассуждений, оценивать результат действия. Всё перечисленное и является базой формирования критического мышления. В 5-6 классах арифметическому способу решения текстовых задач желательно уделять максимально больше внимания и не торопиться переходить к уравнениям. Ученики в таком возрасте ещё не готовы к использованию алгебраического способа, когда вводится абстрактная неизвестная величина. Как использовать эту неизвестную, как составить уравнение, им трудно понять. Как считают психологи, это происходит потому, что в этом возрасте у детей развито только наглядно-образное мышление. Любое уравнение является абстрактной математической моделью. Поскольку исторически люди пришли к уравнению, обобщая решение задачи, то и ученики должны пройти аналогичный путь развития [4].

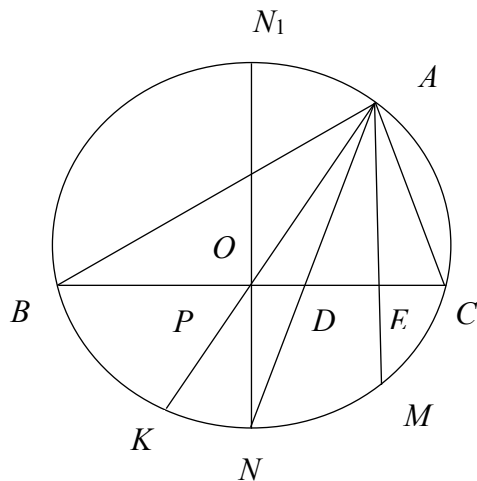
Умение сравнить и выбрать более рациональный способ решения задачи является довольно сложным учебным действием. Чаще всего учащиеся ограничиваются одним способом решения. Поиски разных способов решения задачи, оценка и анализ этих способов с целью выделения более рационального являются одним из важных средств развития критического мышления. Поиск разных способов решения задачи

создаёт одновременно и возможности развития исследовательских навыков учащихся. К сожалению, зачастую на уроках математики учителя ограничиваются показом определенных способов решения задачи и их механическим закреплением. Заметим и то, что при решении задач разными способами у учеников пробуждается интерес к поиску решения, при получении результата они остаются морально удовлетворёнными. Если учитель на уроках сам практикует разные способы решения одной задачи, то и ученики перенимают стиль учителя и стараются искать более рациональные способы решения. Разные способы решения геометрической задачи можно найти с помощью так называемого восходящего анализа чертежа, с помощью которого выявляются скрытые отношения и связи между элементами геометрической фигуры. Каждый способ решения задачи находится при использовании разных отношений между элементами геометрической фигуры. Стимулировать учеников искать разные методы решения задачи можно различными способами [5].

На уроках геометрии очень важно научить учеников анализировать один и тот же рисунок с разных сторон. Главной целью решения задач является развитие мышления, в том числе и критического, повысить заинтересованность их математикой. Достичь этого с помощью стандартных задач невозможно, более подготовленные ученики могут легко потерять интерес к математике. Поэтому в школьном курсе математики обязательно надо использовать нестандартные задачи, имеющие различные способы решения, способствующие активному развитию мышления. При этом важно в работе учителя умение задавать вопросы, которые приводят учеников к поиску различных решений. Развитию критического мышления способствует аргументированная проверка выдвигающихся различными гипотез, умение находить ошибки в решениях других и обосновывать своё решение.

По мнению многих специалистов, наличие критичности проявляется в том, что личность, обладающая критичностью, взвешивает разные варианты и гипотезы, подвергает их всесторонней проверке (А. И. Липкина, Л. А. Рыбак) умеет отказаться от неверных утверждений, начатых

Данными элементами в задаче являются окружность с центром O , точки M , N и K на этой окружности. Построить треугольник означает, что необходимо найти вершины треугольника A , B , C . Пусть задача решена и искомым треугольник ABC построен.



Из проведённого анализа и исследования решения задачи видно, насколько критически и всесторонне надо анализировать отношения между данными и искомыми элементами геометрических фигур, чтобы анализ был полным. И при решении таких задач очень важны наводящие вопросы и помощь учителя, чтобы совместно с учениками рассмотреть всевозможные случаи взаимного расположения фигур, различные ограничения на данные элементы, при которых задача имеет или не имеет решения.

2. Гаджимурадов М. А. Развитие критического мышления через контрпримеры // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». Т. 17. № 1. 2023. С. 29-34.

3. Заика Е. В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся // Вопросы психологии. 2000. № 6.

4. Тоом А. Л. Текстовые задачи: приложения или умственные манипулятивы // Математика, 2004. № 47. 12 с.

5. Шевкин А. В. Текстовые задачи по математике. 5-6 классы. М.: ИЛЕКСА, 2018. 108 с.

References

1. Gadzhimuradov M. A. *Formirovanie umenij, lezhashchikh v osnove kriticheskogo myshleniya, v usloviyakh realizacii sistemno-deyatel'nostnogo podkhoda k obrazovaniyu* [Formation of skills underlying critical thinking in the context of the implementation of a system-activity approach to education]. The Baltic Humanitarian Journal. Vol. 6. No. 1 (18). 2017. Pp. 86-89. (In Russian)

2. Gadzhimuradov M. A. *Razvitie kriticheskogo myshleniya cherez kontrprimery* [The development of critical thinking through counterexamples]. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. Vol. 17. No. 1. 2023. (In Russian)

3. Zaika E. V. *Kompleks intellektual'nykh igr dlya razvitiya myshleniya uchashchikhsya. Voprosy psikhologii* [Complex of intellectual games for the development of students' thinking. Questions of psychology]. 2000. No. 6. (In Russian)

4. Toom A. L. *Tekstovye zadachi: prilozheniya ili umstvennye manipulyativy* [Textual tasks: applications or mental manipulators]. Mathematics, 2004. No. 47. (In Russian)

5. Shevkin A. V. *Tekstovye zadachi po matematike. 5-6 klassy* [Textual tasks in mathematics. Grades 5-6]. Moscow: ILEX, 2018. 108 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

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

Гаджиагаев Шарафудин Сираджудинович, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра высшей математики, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: sharafudin79@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

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

Sharafudin S. Gadzhiagaev, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Higher Mathematics, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: sharafudin79@mail.ru

Принята в печать 12.11.2024 г.

Received 12.11.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-35-39

Место психорегулирующей тренировки на восстановление мышечной работоспособности и статической выносливости волейболистов

© 2024 Ибрагимова О. А. ¹, Ибрагимова Д. М. ¹,
Магомедов Г. И. ², Магомедов О. М. ²

¹ Дагестанский государственный университет народного хозяйства,
Махачкала, Россия; e-mail: Olga.Ibragimova.63-63@mail.ru, ibragimova98-98@bk.ru

² Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: Guseyn.Magomedov.43@mail.ru, farida_tisamaya@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель статьи – изучение и оценка основных закономерностей и принципов по восстановлению работоспособности волейболистов, учитывая психолого-педагогические аспекты и средства восстановления и спортивной реабилитации. Одним из приоритетных направлений в тренировочном процессе является применение психорегуляции, отражение которой наблюдается на восстановлении мышечной работоспособности и статической выносливости волейболистов, поэтому возникает необходимость в более тщательном изучении данного направления, что позволит достичь наилучших результатов и будет способствовать увеличению эффективности рабочей деятельности. **Методы:** анализ научной литературы, наблюдение, обобщение. **Результат.** Имеющийся уровень современной подготовки спортсменов, особенно волейболистов направлен на увеличение психических и физических нагрузок, что предполагает целенаправленное увеличение утомляемости. Наличие способности преодолевать утомление, формирование которой происходит во время осуществления соревновательной деятельности будет отражаться на результатах спортивных достижений волейболистов. **Вывод.** Психогигиена совершенно необходима, если спортсмен находится на пике спортивной формы. Без психогигиены невозможно серьезно рассчитывать на длительное пребывание в спорте, на последовательное, целенаправленное достижение все более высоких спортивных результатов.

Ключевые слова: спорт, выносливость, психорегуляция, тренировки, волейболисты, восстановление, подготовки, статическая выносливость.

Формат цитирования: Ибрагимова О. А., Ибрагимова Д. М., Магомедов Г. И., Магомедов О. М. Место психорегулирующей тренировки на восстановление мышечной работоспособности и статической выносливости волейболистов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 4. С. 35-39. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-35-39

The Place of Auto-Training to Restore Volleyball Players' Muscle Performance and Static Endurance

© 2024 Olga A. Ibragimova ¹, Diana M. Ibragimova ¹,
Gusein I. Magomedov ², Omaraskhab M. Magomedov ²

¹ Dagestan State University of National Economy,
Makhachkala, Russia; e-mail: Olga.Ibragimova.63-63@mail.ru, ibragimova98-98@bk.ru

² Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: Guseyn.Magomedov.43@mail.ru, farida_tisamaya@mail.ru

ABSTRACT. The aim of the paper is to study and evaluate the basic patterns and principles for restoring the volleyball players' working capacity, taking into account the psychological and pedagogical aspects and

means of recovery and sports rehabilitation. One of the priorities in the training process is using the psychic regulation, the reflection of which is observed in the restoration of muscular performance and static endurance of volleyball players, therefore, there is a need for a more thorough study of this area, which will achieve the best results and will contribute to increasing the efficiency of work activities. **Methods:** analysis of scientific literature, observation, generalization. **Result.** The current level of modern training for athletes, especially volleyball players, is aimed at increasing mental and physical stress, which involves a targeted increase in fatigue. The presence of the ability to overcome fatigue, the formation of which occurs during competitive activity, will be reflected in the results of sports achievements of volleyball players. **Conclusion.** Mental hygiene is absolutely necessary if an athlete is at the peak of his athletic form. Without mental hygiene, it is impossible to seriously count on a long stay in sports, on the consistent, purposeful achievement of ever higher sports results.

Keywords: sport, endurance, psychic regulation, training, volleyball players, recovery, preparation, static endurance.

For citation: Ibragimova O. A., Ibragimova D. M., Magomedov G. I., Magomedov O. M. The Place of Auto-Training to Restore Muscle Performance and Static Endurance of Volleyball Players. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 4. Pp. 35-39. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-35-39 (in Russian)

Введение

Сегодня актуальным направлением в спорте служит решение проблем, связанных с восстановлением мышечной работоспособности и статической выносливости спортсменов.

Имеющийся уровень современной подготовки спортсменов, особенно волейболистов направлен на увеличение психических и физических нагрузок, что предполагает целенаправленное увеличение утомляемости. Наличие способности преодолевать утомление, формирование которой происходит во время осуществления соревновательной деятельности будет отражаться на результатах спортивных достижений волейболистов [5, с. 15].

Цель статьи – изучение и оценка основных закономерностей и принципов по восстановлению работоспособности волейболистов, учитывая психолого-педагогические аспекты и средства восстановления и спортивной реабилитации. Одним из приоритетных направлений в тренировочном процессе является применение психорегуляции, отражение которой наблюдается на восстановлении мышечной работоспособности и статической выносливости волейболистов, поэтому возникает необходимость в более тщательном изучении данного направления, что позволит достичь наилучших результатов и будет способствовать увеличению эффективности рабочей деятельности. Методы: анализ научной литературы, наблюдение, обобщение.

Результаты и обсуждение

Волейболисты в процессе своих тренировок и участия в соревновательных процессах подвергаются высоким нагрузкам,

поэтому возникает необходимость в постоянном поиске средств, которые бы способствовали восстановлению их рабочего состояния особенно если организовывать условия оптимизации тренировочного процесса. Обладание достаточным уровнем знаний в отношении закономерностей развития утомления и дальнейшего восстановления организма волейболиста предполагает наличие теоретико-практического значения.

Современные средства по управлению тренировочным процессом и соответствующего восстановления организма отражаются на росте результатов волейболистов. С одной стороны затрагивается использование нагрузок с определенными объемами и уровнем интенсивности, когда происходит постепенное увеличение участия как в подготовительных, так и в основных соревнованиях, с другой стороны, можно говорить о комплексном использовании системы восстановительных средств, что отразится на улучшении спортивной работоспособности волейболистов, опираясь на рост возможностей главных систем организма в осуществлении выдержки высокоинтенсивных нагрузок, в том числе за счет уменьшения травматизма и заболеваний как в случае начинающих, так и для высококвалифицированных спортсменов.

Анализ научной литературы показал наличие теоретико-практических данных в отношении осуществления применения восстановительных средств, также даются и определенные квалификации, позволяющие формировать новые варианты и методики по применению тех или иных средств

восстановления непосредственно на практике исходя из имеющейся системы спортивной тренировки, в том числе и в случае их комплексов. Стоит отметить, что именно всесторонний подход в отношении применения разного рода средств восстановления сможет продемонстрировать высокий эффект [4, с. 18].

Исходя из представленных выше направлений можно выделить необходимость в изучении и оценке основных закономерностей и принципов по восстановлению работоспособности волейболистов, учитывая психолого-педагогические аспекты и средства восстановления и спортивной реабилитации, а в лучшем случае непосредственного комплексного подхода.

За последнее время особую популярность приобретает проявление психорегуляции в спорте. Именно за счет использования психических воздействий можно добиться уменьшения нервно-психического напряжения, приобрести состояние бодрости, способствовать восстановлению потраченной энергии, создать определенную установку на получение более эффективного исполнения тренировочного процесса и последующих соревнований.

В качестве регуляции следует различать комплекс мероприятий, который нацелен на создание такого психологического состояния у волейболиста, которое будет отражать его потенциальные возможности. В основе такого состояния находится рационально соотношение между восстановительной и рабочей системами [3, с. 17].

В процессе функционирования человеческого организма можно увидеть взаимосвязь с функциональной и субдоминантной системой. Функциональная система направлена на реализацию определенного направления в деятельности человека или в целом осуществляет поддержку его состояния. Если говорить о субдоминантной системе, то она в данном случае является противоположной. Когда волейболист во время тренировочного процесса выполняет какое-то задание, то это основывается на доминировании рабочей, функциональной системы.

С другой стороны, субдоминантная система стремится экономить затрачиваемую энергию для возможности быстрого

восстановления, и она обладает наименьшей силой, поскольку выступает в роли конкурента с рабочей системой.

Также стоит отметить возможность в наступлении такой ситуации, при которой волейболисту приходится заниматься восстановлением своего рабочего состояния. В данном случае можно будет увидеть противоречие между доминированием восстановительной системы и той системы, которая была сформирована в момент тренировочного процесса. Такого рода ситуация получается в результате неспособности организма в переключении из одного состояния в другой, по-другому такое состояние также называют по триггерному механизму. Любая функциональная система, предполагающая доминирующую силу не может сразу переключиться. Порой такой процесс переключения происходит достаточно долго. Особенно такое состояние наблюдается в случае уменьшения психической работоспособности [1, с. 21].

Следует рассмотреть классификацию методов психорегуляции. Если рассматривать в отношении природного характера, то данные принципы предполагают собой разделение на гетерогенные и аутогенные. В случае, когда речь заходит о содержательной части, то методы психорегуляции можно разделить на вербальные и невербальные. Также необходимо выделить такие методы психорегуляции как аппаратные и безаппаратные. Такого рода классификация предполагает более обобщенную характеристику.

Наиболее рациональным принципом классификации является выделение двух групп методов: гетерорегуляционных и ауторегуляционных.

Беседа предусматривает общение со спортсменом с целью снять нервное напряжение или, наоборот, предстартовую апатию. При этом обычно применяется тот или иной способ отвлечения, разговор о посторонних предметах, не затрагивающих «острых» или «болезненных» тем. Иногда используются такие приемы, как полемика, логические рассуждения. В последнем случае идет как бы косвенное внушение, построенное на сравнении, примерах с последующим ненавязчивым подведением итога [8, с. 10].

Убеждение преследует более четкие целевые задачи. Спортсмена непосредственно или настраивают на конкретную деятельность, или убеждают в нерациональности того или иного поведения, состояния (например, слишком высокой нервно-психической активности). При этом могут быть использованы разные приемы психической защиты (фантазии, рационализации или замещения).

При фантазии обрисовываются ситуации, которые могли бы сложиться при другом поведении спортсмена. Нередко он и сам включается в это представление, что дает ему возможность тренировать свои эмоции. При рационализации смысл убеждения сводится к тезису: все, что ни случилось, к лучшему. При замещении убеждение основывается на принципе: если не то, так это. Следует подчеркнуть, что эти способы психической защиты могут применяться и в процессе саморегуляции [2, с. 11].

Приказ является наиболее императивной формой внушения в бодрствующем состоянии. Он должен быть конкретным,

четким, кратким, типа «вперед!», «смейся!», «быстрее!» и т. д. Часто приказ завершает убеждение, но может применяться и самостоятельно. Кроме приказов (средства гетерорегуляции) могут использоваться и самоприказы (средства аутовоздействия).

Рациональное внушение является более сложным методом вербальной гетерорегуляции. Основные направления рационального внушения представлены на рисунке 1 [7, с. 15].

Среди невербальных методов гетерорегуляции выделяют аппаратные и безаппаратные методы. Из аппаратных методов заслуживают внимания те, которые позволяют формировать то или иное снаподобное состояние.

Вывод

Психогигиена совершенно необходима, если спортсмен находится на пике спортивной формы. Без психогигиены невозможно серьезно рассчитывать на длительное пребывание в спорте, на последовательное, целенаправленное достижение все более высоких спортивных результатов.

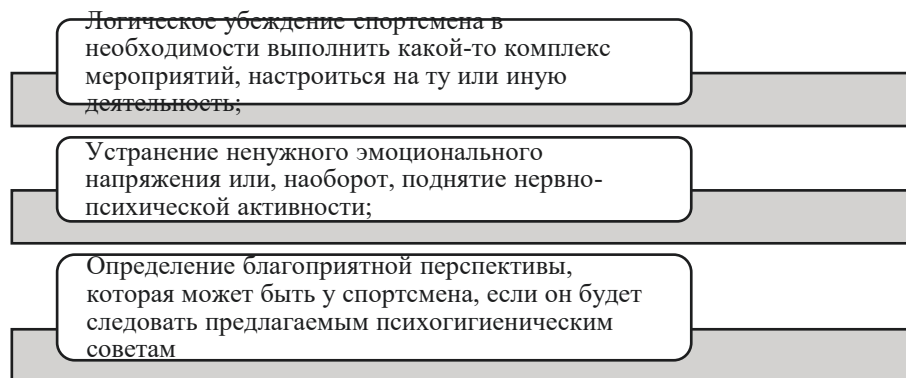


Рис. 1. Основные направления рационального внушения

Литература

1. Горбунов Г. Д. Психопедагогика спорта. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Советский спорт, 2020. 296 с.
2. Киселев Ю. Я. Психическая готовность спортсмена: пути и средства достижения. М.: Советский спорт, 2019. 276 с.
3. Ильин Е. П. Психология спорта. СПб.: Питер, 2019. 352 с.
4. Маришук В. Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. СПб.: Издательский дом «Сентябрь», 2020. 260 с.
5. Моросанова В. И. Самосознание и саморегуляция поведения. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. 213 с.
6. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л.: Изд-во ЛГУ, 2020. 426 с.
7. Психология спорта в терминах, понятиях, междисциплинарных связях: словарь-справочник / сост. Е. Н. Сурков; под ред. В. У. Агеевца. М.: Физкультура, образование, наука, 2019. 450 с.
8. Психологическое обеспечение спортивной деятельности: монография / под общ. ред. Г. Д. Бабушкина; Сибирский гос. ун-т физ. культуры. Омск: [б. и.], 2020. 380 с.

References

1. Gorbunov G. D. *Psikhopedagogika sporta* [Psychopedagogy of sports]. 2nd ed., reprint. and additional. Moscow, Sovetsky Sport publ., 2020. 296 p. (In Russian)
2. Kiselev Yu. Ya. *Psikhicheskaya gotovnost' sportsmena: puti i sredstva dostizheniya* [Mental readiness of an athlete: ways and means of achievement]. Moscow: Soviet sport, 2019. 276 p. (In Russian)
3. Ilyin E. P. *Psikhologiya sporta* [Psychology of sports]. St. Petersburg: St. Petersburg, 2019. 352 p. (In Russian)
4. Marishchuk V. L. *Povedenie i samoregulyatsiya cheloveka v usloviyakh stressa* [Human behavior and self-regulation under stress]. St. Petersburg: Publishing house "September", 2020. 260 p. (In Russian)
5. Morosanova V. I. *Samosoznanie i samoregulyatsiya povedeniya* [Self-awareness and self-regulation of behavior]. Moscow: Publishing house "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences", 2019. 213 p. (In Russian)
6. Myasishchev V. N. *Lichnost' i nevrozy* [Personality and neuroses]. L.: Publishing House of LSU, 2020. 426 p. (In Russian)
7. *Psikhologiya sporta v terminakh, ponyatiyakh, mezhdisciplinarnykh svyazyakh: slovar'-spravochnik* [Psychology of sports in terms, concepts, interdisciplinary connections: dictionary-reference book]. Comp. E. N. Surkov; edited by V. U. Ageevets. Moscow: Physical culture, education, science, 2019. 450 p. (In Russian)
8. *Psikhologicheskoe obespechenie sportivnoy deyatel'nosti: monografiya* [Psychological support of sports activity: monograph]. Under the general editorship of G. D. Babushkin; Siberian State University of Physics. culture. Omsk: [B. I.], 2020. 380 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Ибрагимова Ольга Анатольевна, старший преподаватель, и. о. заведующего кафедрой физического воспитания, Дагестанский государственный университет народного хозяйства, Махачкала, Россия; e-mail: Olga.Ibragimova.63-63@mail.ru,

Ибрагимова Диана Мурадовна, преподаватель, кафедра физического воспитания, Дагестанский государственный университет народного хозяйства, Махачкала, Россия; e-mail: ibragimova98-98@bk.ru

Магомедов Гусейн Исаевич, кандидат педагогических наук, профессор, кафедра физического воспитания, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: Guseyn.Magomedov.43@mail.ru

Магомедов Омарасхаб Магомедович, кандидат педагогических наук, профессор, кафедра спортивных дисциплин и единоборств, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: farida_tisamaya@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Olga A. Ibragimova, senior teacher, acting head of the chair of Physical Education, Dagestan State University of National Economy, Makhachkala, Russia; e-mail: Olga.Ibragimova.63-63@mail.ru,

Diana M. Ibragimova, teacher, the chair of Physical Education, Dagestan State University of National Economy, Makhachkala, Russia; e-mail: ibragimova98-98@bk.ru

Gusein I. Magomedov, Ph. D. (Pedagogy), professor, the chair of Physical Education, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: Guseyn.Magomedov.43@mail.ru

Omaraskhab M. Magomedov, Ph. D. (Pedagogy), professor, the chair of Sports Disciplines and Martial Arts, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: farida_tisamaya@mail.ru

Принята в печать 17.10.2024 г.

Received 17.10.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-40-45

Коррекция агрессивного поведения младшего школьника в рамках совместной работы социального педагога и родителей

© 2024 Кабардиева Ф. А., Шихамирова Б. А.

Дагестанский государственный педагогический университет, им. Р. Гамзатова
Махачкала, Россия; e-mail: Kabardiewa1@yandex.ru, batashihamirova@yandex.ru

РЕЗЮМЕ. Цель данного исследования заключается в определении эффективных методов и стратегий коррекции агрессивного поведения младших школьников через взаимодействие социального педагога с родителями, с целью создания благоприятной образовательной и социальной среды. **Методы** исследования: анализ научной литературы, изучение и обобщение сведений, беседа. В статье рассматриваются методы и техники, применяемые социальными педагогами для работы с семьей, а также практические рекомендации по вовлечению родителей в процесс коррекции поведения детей. **Результаты.** Изучены теоретические аспекты агрессивного поведения младших школьников. Выявлены факторы, способствующие агрессии у детей как в школьной, так и в семейной среде. Разработан алгоритм взаимодействия социального педагога с родителями для эффективной коррекции агрессивного поведения. Обоснована важность участия родителей в коррекционных программах. Предложенные методики и рекомендации внедрены в образовательную практику, что позволит социальным педагогам и родителям более эффективно сотрудничать в процессе коррекции агрессивного поведения. **Выводы.** Важен комплексный подход и взаимодействие всех участников образовательного процесса для достижения устойчивых изменений в поведении младших школьников. Необходимо, чтобы родители и социальный педагог работали в тесном взаимодействии, поскольку позитивные изменения в поведении ребенка требуют совместных усилий и поддержки как в семье, так и в учебном заведении. Основное внимание следует уделять созданию безопасной и поддерживающей атмосферы, где ребенок сможет открыто говорить о своих чувствах и находить альтернативные способы их выражения.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, младший школьник, социальный педагог, родители, коррекция поведения, взаимодействие.

Формат цитирования: Кабардиева Ф. А., Шихамирова Б. А. Коррекция агрессивного поведения младшего школьника в рамках совместной работы социального педагога и родителей // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 4. С. 40-45. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-40-45

Correction of a Younger Schoolchild's Aggressive Behavior Within the Framework of Social Worker's and Parents' Joint Work

©2024 Farida A. Kabardieva, Bata A. Shikhamirova

Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: Kabardiewa1@yandex.ru, batashihamirova@yandex.ru

ABSTRACT. The aim of this study is to identify effective methods and strategies for correcting aggressive behavior of younger schoolchildren through the interaction of social pedagogue with parents in order to create a favorable educational and social environment. **Methods.** Analysis of scientific literature, study and generalization of data, conversation. The authors of the paper discuss methods and techniques used by social pedagogues to work with families, as well as practical recommendations for involving parents in the process

of correcting children's behavior. **Results.** Theoretical aspects of aggressive behavior of younger schoolchildren were studied. Factors contributing to aggression in children both in school and family environment were revealed. The algorithm of interaction between social pedagogue and parents for effective correction of aggressive behavior was developed. The importance of parents' participation in correction programs is substantiated. The proposed methods and recommendations are implemented in educational practice, which will allow social pedagogues and parents to cooperate more effectively in the process of correction of aggressive behavior. **Conclusions.** A comprehensive approach and interaction of all participants of the educational process is important to achieve sustainable changes in the behavior of younger schoolchildren. It is necessary for parents and social pedagogue to work closely together, as positive changes in the child's behavior require joint efforts and support both in the family and in the educational institution. The focus should be on creating a safe and supportive atmosphere where the child can talk openly about his or her feelings and find alternative ways to express them.

Keywords: aggression, aggressive behavior, junior schoolchild, social pedagogue, parents, behavior correction, interaction.

For citation: Kabardieva F. A., Shikhamirova B. A. Correction of a Younger Schoolchild's Aggressive Behavior Within the Framework of Social Worker's and Parents' Joint Work. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 4. Pp. 40-45. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-40-45 (in Russian)

Введение

Актуальность данного исследования в том, что поведение младших школьников представляет собой важную проблему, требующую внимания со стороны педагогов, психологов и родителей. В условиях современной жизни увеличивается количество детей, проявляющих агрессию, что неблагоприятно сказывается на их социальной адаптации, учебной деятельности и психоэмоциональном состоянии. Исследование вопроса коррекции агрессивного поведения в сотрудничестве социального педагога и родителей становится особенно актуальным в контексте формирования гармоничных отношений в семье и школе.

Объектом исследования является процесс коррекции агрессивного поведения у младших школьников.

Предметом исследования выступает социально-педагогическое взаимодействие между социальным педагогом и родителями в контексте коррекции агрессивных проявлений у детей.

В последние годы научный интерес к проблеме детской агрессивности значительно возрос. Исследования агрессии стали предметом фундаментальных работ зарубежных ученых, таких как А. Адлер, А. Бандура, А. Басси, Р. Бернс и многих других.

В отечественной науке также рассмотрено множество аспектов агрессивного поведения детей. Здесь можно отметить работы таких ученых, как Ш. А. Амонашвили, Т. Ю. Андрущенко, А. Г. Асмолов,

С. А. Беличев, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Н. Ениколопов, Я. Л. Коломенский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. М. Руткевич, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин, И. С. Якиманская и других.

Вопрос взаимосвязи окружающей среды и агрессивности личности является важной темой в психологии. Как отметил Л. С. Выготский: «Изучать надо среду ребенка: прежде всего необходимо понять, что она для него означает и как он воспринимает различные её аспекты» [4, с. 34].

А. Бандура утверждает, что агрессия возникает как следствие искаженного процесса социализации, в который вовлекаются жестокие наказания со стороны родителей и плохое обращение с детьми [1].

С. А. Беличева проводит глубокий анализ причин отклоняющегося поведения несовершеннолетних, обоснованный междисциплинарным подходом. Она освещает психологические особенности семей и детей, находящихся в группе социального риска, а также предлагает пути их психолого-педагогической поддержки и реабилитации [2].

Р. Бэрн и Д. Ричардсон исследуют основные теории возникновения агрессии, методы ее изучения, а также обсуждают влияние различных факторов на формирование агрессивного поведения. Кроме того, они предлагают превентивные меры по борьбе с этой проблемой [3].

П. А. Ковалев утверждает, что агрессивные действия человека являются след-

ствием его агрессивности как психологической характеристики личности. Он описывает агрессивность как «устойчивый набор личностных качеств, который способствует совпадению потребностей и целей насильственного поведения», и экспериментально подтверждает, что уровень агрессивного поведения зависит от выраженности конфликтных характеристик личности. Исследователь также отмечает, что с возрастом проявления агрессии эволюционируют: от ярких, импульсивных черт, таких как вспыльчивость и обидчивость, к более сложным формам, таким как мстительность и подозрительность [5, с. 20].

Материал и методы исследования

Перед тем как рассмотреть условия коррекции агрессивного поведения у младших школьников, необходимо уточнить понятия «агрессия» и «коррекция».

Педагогическая коррекция представляет собой целенаправленный набор мер, направленных на исправление отклонений в развитии детей, что способствует формированию более адекватного поведения и созданию новых моделей взаимодействия с окружающим миром. В случае младших школьников этот процесс реализуется через систему коррекционно-воспитательных мероприятий, в которых активно участвуют различные специалисты – педагоги, врачи и психологи. Главной задачей подобной работы является не только устранение конкретных нарушений поведения, но и обогащение личности ребенка в целом.

Если у младших школьников наблюдается агрессивное поведение, то основной целью педагогической коррекции становится улучшение социальной среды, способной негативно влиять на развитие детей и приводить к их изоляции от общества. Таким образом, важно работать не только с детьми, но и с их окружением, чтобы создать условия, способствующие полноценному развитию и социализации каждого ребенка.

В настоящее время в области психологии и педагогики накоплен значительный опыт изучения агрессивного поведения у младших школьников. Каждый исследователь в данной области предлагает свои определения агрессии, что связано с многообразием этого понятия, включающего широкий спектр поведенческих реакций.

Эти исследования помогают глубже понять природу агрессивного поведения и выработать более эффективные методы коррекции, способствующие гармоничному развитию детей.

Таким образом, агрессия проявляется в актах враждебности и разрушительных действиях, которые наносят вред другим людям или объектам.

Особый интерес представляет период младшего школьного возраста, который является критическим этапом в развитии ребенка. В это время происходит активное развитие всех познавательных процессов. Ребенок начинает осознавать свои психические функции и учится контролировать внимание, мышление и память. Уровень успеха, достигнутый в этот период, играет ключевую роль в дальнейшем развитии. Если ребенок не овладеет учебными навыками, не ощутит радости от обучения, не установит контакты и не поверит в свои способности, ему впоследствии будет значительно сложнее развивать эти навыки.

В жизни младших школьников ключевую роль играют их отношения с окружающими – сверстниками, взрослыми и учителями. В этом возрасте они начинают осознавать, какие эмоции стоит выражать, а какие лучше удерживать. Дети испытывают симпатию и сочувствие к другим, активно подражая взрослым в общении.

Часто младшие школьники эмоционально реагируют на оценки и комментарии взрослых, так как их способности понимать собственные эмоции и эмпатию еще не полностью развиты. Это приводит к трудностям в выражении и понимании своих чувств, из-за чего они склонны копировать поведение взрослых.

Агрессивное поведение может отражать внутренний дискомфорт и неспособность адекватно реагировать на определенные ситуации. В таких случаях поддержка и забота со стороны взрослых помогают ребенку ощутить себя нужным и любимым. Чтобы привлечь внимание, дети могут проявлять агрессию, не имея более подходящих способов общения. Важно помочь ребенку осознать свои эмоции, поддерживать его, а не критиковать, демонстрируя заботу и любовь.

Дети выражают свои чувства и мысли через поведение, желая быть принятыми такими, какие они есть. Обызвательства и

крики вызывают у них чувство неполноценности и неуверенность. Оставшись наедине, они могут ощутить себя брошенными. Дети просят не ожидать от них слишком многого, а критику лучше выносить наедине, чтобы избежать неловкости перед другими. Сравнения с другими детьми причиняют им боль и ощущение предательства. Важно, чтобы они понимали свою уникальность и право быть собой.

Причины агрессивного поведения младших школьников зачастую связаны с особенностями семейного воспитания, такими как демонстрация агрессии взрослыми, чрезмерная опека и насилие в семье. Также важными факторами являются индивидуальные черты детей, такие как страх, тревожность и чувствительность, а также стрессы и потребности в общении, активности и самостоятельности.

Для коррекции агрессивного поведения необходимо реализовать комплекс мер социально-педагогического характера, направленных на улучшение условий семейного воспитания и образовательной среды, а также на устранение неблагоприятных воздействий внешней среды.

Примером программы по коррекции агрессивного поведения младшего школьника в рамках совместной работы социального педагога и родителей может служить следующий подход: «Управление эмоциями».

Цели программы:

1. Снижение уровня агрессивного поведения у ребенка.
2. Формирование умений распознавать и контролировать свои эмоции.
3. Установление партнерских отношений между родителями и педагогами.

Этапы реализации:

1. Диагностика:	1. Проведение беседы или заполнение анкеты с родителями для выявления факторов, способствующих агрессивному поведению.
	2. Наблюдение за поведением ребенка в классе и на переменах.
2. Обучение родителей:	1. Организация тренинга для родителей о том, как правильно реагировать на агрессию ребенка, используя методы положительного подкрепления.
	2. Обсуждение стратегии взаимодействия с ребенком, например, как обсуждать с ним его эмоции, предложить альтернативные способы выражения гнева.
3. Работа с ребенком:	1. Проведение индивидуальных или групповых занятий с младшими школьниками, на которых их обучают методам саморегуляции. Например, использование техники «глубокого дыхания», создание «сейфа эмоций» (для хранения рисунков и записок о своих чувствах).
	2. Игровая терапия, где ребенок может выразить свои чувства через игры и сказки, что помогает ему осознать свои эмоции.
4. Совместные занятия:	1. Проведение совместных мероприятий для детей и родителей, таких как тренинги по командным играм, где дети могут учиться работать в команде, а родители – поддерживать их успехи.
	2. Организация семейных дней, где семьи могут участвовать в мастер-классах, направленных на развитие навыков общения и разрешения конфликтов.
5. Мониторинг и оценка:	1. Регулярные встречи социального педагога с родителями для обсуждения изменений в поведении ребенка и корректировки программы при необходимости.
	2. Ведение дневника наблюдений о поведении ребенка, чтобы отслеживать прогресс.

Результаты и обсуждение

Итак, коррекция агрессивного поведения младшего школьника является важной задачей, требующей комплексного подхода и активного участия как специалистов, так и родителей. В результате совместной работы социального педагога и

родителей можно выделить несколько ключевых аспектов:

1. *Понимание причин агрессии.* Необходимо выявить причины агрессивного поведения ребенка - это может быть следствием стресса, конфликтов в семье, проблем в общении со сверстниками или других факто-

ров. Совместная работа помогает родителям и педагогам лучше понять мотивацию поведения ребенка.

2. *Развитие навыков общения.* Социальный педагог может организовать тренинги и занятия, направленные на развитие навыков эффективного общения у ребенка. Вовлечение родителей в этот процесс усиливает его результаты и способствует формированию гармоничных отношений в семье.

3. *Создание поддерживающей среды.* Одним из ключевых моментов является создание в семье и школе поддерживающей и безопасной среды, где ребенок может открыто выражать свои эмоции. Роль родителей в этом процессе неопределима, и их активное участие значительно повышает вероятность успешной коррекции.

4. *Стимулирование позитивного поведения.* Важно акцентировать внимание на положительных аспектах поведения ребенка. Социальный педагог может обучить родителей методам позитивного подкрепления (поощрения) за хорошие поступки, что формирует у ребенка уверенность в своих силах и снижает уровень агрессивности.

5. *Работа с эмоциями.* Важно научить детей распознавать и справляться со своими эмоциями, особенно с гневом и фрустрацией. Возможно проведение совместных

занятий, где родители и дети учатся техникам управления эмоциональным состоянием.

6. *Сотрудничество с другими специалистами.* Если агрессия связана с более глубокими психологическими проблемами, может потребоваться работа с психологом или психотерапевтом. Совместные усилия всех участников процесса помогают создать более целостный подход к коррекции поведения.

7. *Регулярная обратная связь.* Установление систематической обратной связи между родителями и социальным педагогом важно для отслеживания динамики изменений в поведении ребенка и корректировки плана работы по мере необходимости.

8. *Обучение родителей.* Важно, чтобы родители были информированы о методах и подходах к коррекции агрессивного поведения, что повысит их уверенность во взаимодействии с ребенком и поможет им применять на практике полученные знания.

Заключение

Успешная коррекция агрессивного поведения младшего школьника возможна при условии комплексного подхода, включающего взаимодействие социальной педагогики и активное участие родителей, направленное на создание позитивной, поддерживающей среды для ребенка.

Литература

1. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
2. Беличева С. А. Основы превентивной психологии. М.: Ред.-изд. центр консорциума «Социальное здоровье России», 1994. 221 с.
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Издательство Питер, 2010. 352 с.

4. Выготский Л. С. Лекции по психологии. М.: Мозаика-Синтез, 2013. 286 с.

5. Ковалев П. А. Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения. Дисс. ... к. психол. н. СПб., 1996. 161 с.

References

1. Bandura A. *Teoriya social'nogo naucheniya* [Theory of Social Learning]. St. Petersburg, Eurasia, 2000. 320 p. (In Russian)
2. Belicheva S. A. *Osnovy preventivnoy psikhologii* [Fundamentals of preventive psychology]. Moscow, Editorial Center of the Consortium "Social Health of Russia", 1994. 221 p. (In Russian)
3. Baron R., Richardson D. *Agressiya* [Aggression]. Saint-Petersburg, Piter Publ., 2010. 352 p. (In Russian)

4. Vygotsky L. S. *Lekcii po psikhologii* [Lectures on psychology]. Moscow, Mozaika-Sintez publ., 2013. 286 p. (In Russian)

5. Kovalev P. A. *Vozrastno-polovye osobennosti otrazheniya v soznanii struktury sobstvennoy agressivnosti i agressivnogo povedeniya* [Age and gender features of reflection in consciousness of the structure of own aggressiveness and aggressive behavior]. Diss. ... Ph. D. (Psychology). St. Petersburg, 1996. 161 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Кабардиева Фарида Алимовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра социальной педагогики и социальной работы, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: Kabardiewa1@yandex.ru

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

Принята в печать 12.11.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Farida A. Kabardieva, Ph. D. (Pedagogy), Senior Lecturer, the chair of Social Pedagogy and Social Work, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: Kabardiewa1@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

Received 12.11.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-45-52

Педагогическое исследование закономерностей изменения скоростно-силовой подготовки спортсменов на протяжении многих лет

© 2024 Магомедов М. Г., Тилиев К. М.

Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова
Махачкала, Россия; e-mail: m.m.g.1986@mail.ru, tilievkamil@gmail.com

РЕЗЮМЕ. Целью исследования было изучение процесса многолетней динамики скоростно-силовой подготовленности спортсменов. **Методы.** Основным методом, используемым в данной исследовательской работе, является анализ научной и педагогической литературы. **Результат.** В статье исследуются изменения в качественной специфике скоростно-силовой подготовленности женщин-спринтеров в связи с ростом спортивного мастерства. Представлены результаты исследования величины максимального изометрического напряжения и кривой взрывного усилия у начинающих и квалифицированных спортсменов. **Вывод.** Обсуждается значение полученных данных для определения задач и методов специальной силовой подготовки.

Ключевые слова: физическое воспитание, физические нагрузки, студент, динамика, скоростно-силовая подготовка.

Формат цитирования: Магомедов М. Г., Тилиев К. М. Педагогическое исследование закономерностей изменения скоростно-силовой подготовки спортсменов на протяжении многих лет // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 4. С. 45-52. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-45-52

The Study of the Patterns of Changes in Athletes' Speed and Strength Training Over the Years

© 2024 Magomed G. Magomedov, Kamil M. Tiliev

Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: m.m.g.1986@mail.ru, tilievkamil@gmail.com

ABSTRACT. The **aim** of the article was to study the process of long-term dynamics of speed and strength training of athletes. **Methods.** The main method used in this research work is the analysis of scientific and pedagogical literature. As a result, the article examines changes in the qualitative specifics of speed and strength training of female sprinters in connection with the growth of sports skills. **The results**, of a study of the magnitude of the maximum isometric stress and the explosive force curve in beginners and qualified athletes are presented. **Conclusion.** The significance of the obtained data for determining the tasks and methods of special is discussed.

Keywords: physical education, physical activity, student, dynamics, speed and strength training.

For citation: Magomedov M. G., Tiliev K. M. The Study of the Patterns of Changes in Athletes' Speed and Strength Training Over the Years. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 4. Pp. 45-52. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-45-52 (in Russian)

Введение

В качестве одного из условий, определяющих задачи, средства и методы специальной силовой подготовки, выступают закономерности, присущие функциональной специализации двигательного аппарата спортсмена. В статье рассматриваются изменения в качественной специфике скоростно-силовой подготовленности женщин спринтеров в связи с ростом спортивного мастерства и вытекающие отсюда задачи специальной подготовки.

Методика. У начинающих (результат в беге на 100 м 16,5-12,8 сек., $n=40$) и квалифицированных (результат 12,7-1,5 сек., $n=40$) спортсменок с помощью тензодинамометра были зафиксированы величина максимального изометрического напряжения и кривая $f(t)$ взрывного изометрического усилия при сгибании и разгибании бедра и голени (суставные углы соответственно 210° и 90°), а также при тыльном и подошвенном сгибании стопы (угол 90°) правой и левой ноги. Для оценки способности к скорости проявления двигательного усилия по кривой $f(t)$ рассчитаны отношения максимального и половинного значений силы ко времени, затраченному на их достижение. При интерпретации результатов исследования предполагалось, что первое отношение

$$I = \frac{f_{\max}}{t_{\max}}$$

(именуемое в дальнейшем I-градиент) характеризует взрывную силу мышц, а второе отношение

$$Q = 0,5 \frac{f_{\max}}{t_{\max}}$$

(Q-градиент) стартовую силу мышц, т. е. способность мышц к быстрому

наращиванию усилия в начале рабочего напряжения.

Фактический материал анализировался по эмпирическим и теоретическим графикам динамических характеристик (y), построенным относительно результатов в беге на 100 м. (x), а также посредством корреляционного, регрессионного и факторного анализа комплекса характеристик каждой группы спортсменок. В обработку брались средние значения характеристик для правой и левой ноги.

Результаты и обсуждение

Тенденция изменения динамических характеристик исследуемых групп мышц в связи с ростом мастерства спортсменок очевидна из эмпирических графиков.

Ф отн. (t), $Q(t)$ и $I(t)$ (рис. 1). Для дальнейшего обсуждения отметим следующее. Относительная сила мышц-разгибателей значительно выше, чем сгибателей, и более интенсивно увеличивается на этапе высшего спортивного мастерства. Графика градиентов силы по времени отличаются большей криволинейностью, чем графика относительной силы, особенно для четырех мышц: всех разгибателей нижних конечностей и сгибателей бедра. Для этих групп мышц характерен интенсивный прирост значений градиентов, начинающийся в тот момент, когда спортсмен показывает результат в беге на 100 м. в диапазоне от 14,5 до 13,5 сек. Следует отметить также, что прирост значений I-градиента обнаруживается с самого начала тренировки в спринтерском беге, т. е. одновременно с ростом спортивного результата и силы мышц. Значение же Q-градиента,

вначале очень низкие и мало изменяющиеся, затем резко возрастают, особенно для подошвенных сгибателей стопы и разгибателей бедра. Величины относительного прироста скоростно-силовых характеристик в процентах от исходного уровня приведены в таблице 1.

В динамике значений градиентов следует обратить внимание еще на две особенности: во-первых, на замедление темпа их роста на этапе высшего спортивного мастерства; во-вторых, на гетерохронность моментов, соответствующих началу интенсивного прироста Q-градиента некоторых групп мышц. Первым этот момент обнаруживают подошвенные сгибатели стопы, затем разгибатели и, наконец, сгибатели бедра.

С помощью регрессионного анализа в двух группах испытуемых исследовался темп прироста суммарных значений относительной силы ($F_{отн.}$) и способности к быстрой проявлению усилия (Q- и I градиенты) сгибателей и разгибателей нижних конечностей, а также четырех групп мышц (разгибатели бедра и голени, подошвенные сгибатели стопы и сгибатели бедра).

Результаты анализа сведены в таблице 2 в виде коэффициентов регрессии, рассчитанных в натуральном (числитель) стандартизованном (знаменатель) масштабах. Первые выражают темп прироста оцениваемой характеристики в единицах ее измерения, вторые – в долях ее собственного стандартного отклонения (В-коэффициенты). Тем самым получаем возможность сравнить темпы абсолютного роста каждой характеристики в выделенных функциональных комплексах мышц, а также сопоставить между собой темпы прироста всех характеристик, выраженных разными единицами измерения. Если учесть, что в условиях простой регрессии В-коэффициент численно равен коэффициенту корреляции, то значения знаменателя таблицы являются также и оценкой тесноты связи между соответствующей динамической характеристикой и результатом в беге на 100 м.

В работе произведена оценка и темпа изменения составляющих (f и t) градиентов силы относительно значений последних. В этом случае установлено, что по мере увеличения градиента его временная составляющая (t) изменяется более интенсивно чем

динамическая (f). Например, для разгибателей бедра В-коэффициенты равны соответственно -0,742 и 0,275 для I-градиента. Заслуживают упоминания также и наблюдения динамики значения градиентов относительно силы мышц. Во всех случаях значения I-градиента увеличиваются сразу с ростом относительной силы мышц, в то время как увеличение Q-градиента начинается несколько позже.

Таблица 1

Величины прироста относительной, взрывной и стартовой силы мышц, %

Группа мышц	Относительная сила, F	Взрывная сила, I	Стартовая сила, Q
Подошвенные сгибатели стопы	55	87	744
Разгибатели бедра	65	111	753
Сгибатели бедра	190	152	666
Разгибатели голени	119	141	300
Тыльные сгибатели стопы	220	85	346
Сгибатели голени	210	100	566

Статистический анализ обнаружил уменьшение вариативности всех оцененных в исследовании динамических характеристик с ростом мастерства спортсменов. Величина коэффициента вариации ($V\%$) для показателей относительной силы четырех ведущих групп мышц (11,3 у начинающих и 6,5 у квалифицированных спортсменов) меньше, чем для значений градиентов (соответственно Q – градиент 17,4 и 15,1 и I-градиент 24,4 и 15,5).

Примечание. В числе коэффициенты регрессии в натуральном (b_{yx}), в знаменателе в стандартизованном (B_{yx}) масштабе. 1 – начинающие, 2 – квалифицированные спринтеры.

Для факторного анализа были отобраны результаты в беге и суммарные значения относительной силы, Q- и I-градиентов сгибателей и разгибателей. В этом комплексе характеристики выделились два ортогональных фактора (табл. 3), вклад которых в обобщенную дисперсию выработки составил: в группе начинающих

53:0 % (по факторам 40,3 и 1267 %) и квалифицированных спортсменов 52,8 % (по факторам 42,2 % и 10,6 %). Исходя из значений факторных весов, первый из них может быть идентифицирован, как фактор скоростно-силовой подготовленности разгибателей, второй – как фактор скоростно-силовой подготовленности сгибателей опорно-двигательного аппарата. Резуль-

таты в спринтерском беге имеют наибольшую нагрузку на первом факторе, следует отметить, что с ростом спортивного мастерства: существенно возрастают факторные веса результатов в беге и значений Q и I-градиентов разгибателей, уменьшаются факторные веса относительной силы разгибателей, факторный вес характеристик сгибателей изменяется незначительно.

Таблица 2

Коэффициенты регрессии силовых показателей на результат в беге на 100 м

Функциональные комплексы мышц	Относительная сила F отн.		Стартовая сила Q-градиент		Взрывная сила I-градиент	
	1	2	1	2	1	2
Разгибатели	-0,46 -0,419	-0,54 -0,497	-7,94 -0,383	-52,62 -0,574	-20,41 -0,231	-49,01 -0,420
Сгибатели	-0,117 -0,220	-0,179 -0,260	-2,14 -0,240	-14,71 -0,245	-7,89 -0,190	-21,85 -0,280
Ведущая группа мышц	-0,471 -0,535	-0,571 -0,704	-10,38 -0,300	-58,86 -0,950	-16,63 -0,342	-48,51 -0,473

Результаты и обсуждение

Результаты исследования в целом дают определенное представление о закономерностях функциональной специализации опорно-двигательного аппарата женщин-спринтеров с ростом их мастерства в условиях естественной тренировки. Имеет смысл рассмотреть эти закономерности с точки зрения двигательной специфики спринтерского бега.

Поступательное движение тела спортсмена при скоростном беге осуществляется за счет мощного разгибательного усилия опорной ноги и активного выноса вперед свободной (маховой) ноги. При таком режиме работы опорно-двигательного аппарата преобладают условия для своего функционального совершенствования получают четыре группы мышц: разгибатели нижних конечностей в тазобедренных и коленных суставах. Процесс качественного совершенствования этих групп мышц (назовем их ведущими) протекает с определенной закономерностью. Сразу с началом тренировки начинает увеличиваться сила мышц и как следствие этого показатели взрывной силы, оцениваемой I-градиентом. Затем вероятно с увеличением объема интенсивного скоростного бега, бурно прогрессирует способность мышц к быстрому развитию двигательного усилия в начальный момент рабочего напряжения мышц (т. е. стартовая сила

мышц, оцениваемая в пределах нашего исследования Q-градиентом). Это, в свою очередь, приводит к сокращению времени, затрачиваемого на достижения максимальных значений силы, и способствует дальнейшему увеличению значений I-градиента.

Важно отметить, что рост значений градиентов у исследуемого контингента спортсменов мало связан с приростом силы. Это особенно характерно для Q-градиента. Следовательно, совершенствование способности к быстрому проявлению рабочего усилия у спринтеров связано в большей мере с сокращением времени проявления необходимых значений силы и в меньшей мере – с ростом самой силы.

Показательно, что с ростом мастерства резко возрастает корреляция между значениями Q-градиента ведущих групп мышц и результатами спринтерского бега (см. табл. 2). Видимо это не случайно. Дело в том, что опорно-толчковой фазы в скоростном беге равна в среднем 0,10 сек., а время, необходимое для достижения максимума силы и его половинного значения, составляет соответственно 0,5-0,7 и 0,10-0,15 сек.

Отсюда можно полагать, что в условиях скоростного бега спринтер практически не успевает проявить потенциально возможный максимум двигательного усилия. По-

этому для него способность быстро развить полезную внешнюю силу, численно меньшую той, на которую он способен (стартовая сила мышц), но достаточно эффективную для выполнения отталкивания, гораздо важнее, чем способность к быстрому проявлению потенциального максимума силы (взрывная сила) в условиях, когда время для этого не лимитировано столь строго, как в скоростном беге. Дополнительные аргументы в пользу рассмотренного положения содержатся в результатах факторного анализа динамических сгибателей и разгибателей (см. табл. 3).

Таблица 3

Факторные веса (после ротации)

Характеристики	1	2	1	2
Бег 100 м	- 649	154	- 837	084
Бег 30 м	- 690	142	- 814	136
Относительная сгибательная сила разгибателей	269	574	280	573
Стартовая сгибательная сила разгибателей	213	614	255	698
Взрывная сгибательная сила разгибателей	123	618	260	594
	546	321	642	187

Нули и запятые в таблице опущены

Легко видеть, что с ростом мастерства спортсменов роль силы разгибателей снижается (факторные веса 0,747 и 0,579), а способность к быстрому проявлению силы (оцениваемой главным образом Q -градиентом), наоборот, возрастает (факторные веса 0,671 и 0,6796).

Таким образом, закономерности качественного совершенствования способности к быстрому проявлению двигательного усилия, которая в естественных условиях тренировки спринтеров обусловлена двигательной спецификой скоростного бега, можно обобщенно выразить принципиальной схемой, приведенной на рисунке 3. Вначале происходит сокращение времени проявления рабочего усилия при некотором увеличении максимума последнего (развивается главным образом взрывная сила мышц). На схеме это выражено сдвигом от графика 1 к графику 2. Затем процесс совершенствования продолжается в основном за счет более интенсивного наращивания значений силы с началом напряжения мышц (развивается преимущественно стартовая сила мышц) [1]. При этом происходит дальнейшее сокращение

времени развития максимума двигательного умения и некоторое увеличение последнего (сдвиг от графика 2 к графику 3). Если теперь учесть, что способности, оцениваемые стартовой и взрывной силой, качественно различны и относительно независимы в своем развитии, то следует признать, что первая из них – специфическое приобретение двигательного аппарата спортсмена в процессе многолетней тренировки в скоростном беге и поэтому не случайно обнаруживает небольшой относительный прирост (см. табл. 1). Отсюда уровень развития именно стартовой силы мышц следует рассматривать существенным критерием оценки специальной скоростно-силовой подготовки спринтера [2].

Если исходить из сравнения данных вариационного анализа значений силы и градиентов силы (по оценкам коэффициента вариации), то можно утверждать, что сила представляет собой более устойчивую характеристику работоспособности мышц спринтера. Большая же величина коэффициента вариаций для значения градиентов, и особенно незначительное изменение в результате тренировки этой величины Q -градиента, позволяет предположить, что стартовая сила мышц в значительной мере связана с индивидуальными свойствами нервно-мышечного аппарата спортсменов.

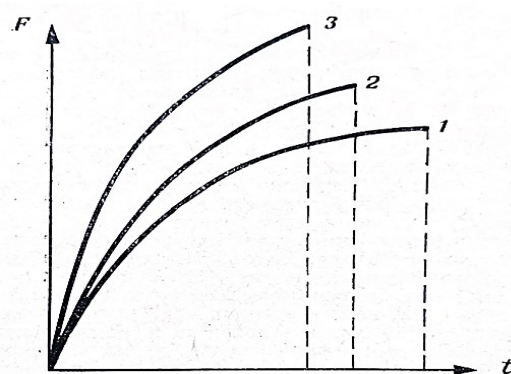


Рис. 3. Тенденция изменения характера кривой $F(t)$ на участке развития максимума с ростом мастерства спринтеров (схема)

Зависимость специфики и темпа функционального совершенства опорно-двигательного аппарата от режима работы в условиях скоростного бега проявляется в

определенной гетерохронности (несовпадении) моментов, соответствующих началу интенсивного прироста значений Q-градиента для ведущих групп мышц. С началом тренировки в беге наиболее интенсивную в сравнении с другими мышцами нагрузку испытывают подошвенные сгибатели стопы. Поэтому они первыми обнаруживают наличие специфических функциональных сдвигов, выраженных в значении прироста Q-градиента. Последующие затем увеличения мощности разгибательного усилия при отталкивании вовлекает в сферу интенсивных приспособительных перестроек и мышцы-разгибатели тазобедренного и коленного суставов. Следует подчеркнуть, что работа этих трех групп мышц направлена против силы тяжести и инертного сопротивления всего тела спортсмена. Это, естественно, требует от последних значительных напряжений, что более активно стимулирует процесс функционального совершенствования его организма. В ином положении находятся сгибатели бедра [3]. Эти мышцы встречают сопротивление только со стороны силы тяжести и инертного сопротивления вращению массы одной ноги и, следовательно, имеют меньшие предпосылки для своего функционального совершенствования. Поэтому они значительно уступают разгибателям как в силе, так и в уровне развития способности к быстрой проявлению двигательного усилия. Вместе с тем они позже обнаруживают сдвиги в значениях Q-градиента и отличаются менее интенсивным приростом последнего.

Факт избирательной специализации двигательного аппарата в связи с режимом его работы в условиях скоростного бега отражен также и в итогах факторного анализа (см. табл. 3). Его результаты свидетельствуют о том, что функциональное совершенствование сгибателей и разгибателей у спринтеров протекает независимо и что вторые в силу своей преимущественной роли в осуществлении отталкивания отличаются более высоким уровнем скоростно-силовой подготовленности [4].

Наконец, отметим еще одну важную деталь. Эмпирические графики регрессии характеристик скоростно-силовой подготовленности мышц опорного аппарата свидетельствуют, что на этапе высшего спортивного мастерства, несмотря на прогрессирующий прирост силы, совершенствование

способности ведущих групп мышц (особенно сгибателей бедра) к быстрому проявлению двигательного усилия замедляется. Этот факт следует расценивать как свидетельство существенного недостатка современной методики скоростно-силовой подготовки спринтеров. Можно полагать, что устранение его за счет разработки и внедрения в практику эффективного комплекса специальных средств поможет существенно усовершенствовать систему подготовки спринтеров. Однако необходимо подчеркнуть, что проведенное исследование не исчерпывает еще всей полноты проблемы, связанной с совершенствованием скоростно-силовой подготовки спринтеров. В работе наблюдалась способность только к однократному силовому проявлению. В то же время для спринтера не менее важна способность и к эффективным мышечным напряжениям повторного характера, следующим с определенной частотой. Поэтому продолжением исследований в этом направлении с учетом результатов данной работы может выступить в качестве одного из решающих факторов в деле решения проблемы совершенствования методики подготовки спринтеров [5].

Выводы

1. Функциональное совершенствование рабочего аппарата спринтеров в ходе многолетней тренировки отличается определенной закономерностью, обусловленной характером внешних взаимодействий спортсмена в условиях скоростного бега и изменением этого характера с ростом мастерства.

2. На начальном этапе тренировки совершенствование уровня скоростно-силовой подготовленности спринтера происходит преимущественно на основе роста силы мышц и способности к быстрому развитию ее максимума (взрывная сила). Однако с изменением режима работы двигательного аппарата, выражающимся в нарастании мощности рабочих усилий и сокращении времени каждого бегового цикла, роль силы становится менее существенной, зато возрастает роль способности мышц к быстрому проявлению эффективной силы с началом рабочего напряжения мышц (стартовая сила).

3. Уровень развития стартовой силы мышц следует рассматривать в качестве одного из важнейших критериев оценки

специальной скоростно-силовой подготовленности спринтеров.

4. В связи с различной интенсивностью функционирования в условиях скоростного бега ведущие группы мышц спринтера (разгибатели тазобедренного и коленного суставов, подошвенные сгибатели суставов стопы и сгибатели бедра) имеют неравноценные возможности для своего совершенствования в скоростно-силовом плане. Эти возможности наиболее благоприятны для разгибателей в тазобедренных суставах и подошвенных сгибателей стопы (которые и обнаруживают более высокий темп функционального совершенствования) и менее благоприятны для разгибателей коленного и сгибателей тазобедренного суставов (темпы функционального совершенствования которых значительно ниже).

5. Изменение условий работы двигательного аппарата в связи с постепенным повышением скорости спринтерского бега приводит к изменению роли отдельных ведущих групп мышц в осуществлении отталкивания и как следствие несогласованному во времени началу их интенсивной функциональной специализации. Первыми этот момент обнаруживают подошвенные сгибатели стопы, затем разгибатели в тазобедренных суставах и последними – разгибатели коленного сустава и сгибатели бедра.

6. Наиболее отстающими как в уровне, так и в темпе совершенствования скоростно-силовых способностей у спринтеров являются сгибатели бедра.

7. Отмечено, что на этапе высшего мастерства, несмотря на интенсивный прирост силы, совершенствование скоростно-

силовых способностей спринтеров (оцениваемых показателями взрывной и стартовой силы) замедляется.

8. С учетом результатов проведенного исследования задачи и методика скоростно-силовой подготовки спринтеров должны предусматривать следующее:

а) широкое использование специализированных средств скоростно-силовой подготовки уже на начальном этапе тренировки спринтеров;

б) разработку и внедрение в практику тренировки квалифицированных спринтеров более эффективных средств скоростно-силовой подготовки;

в) средства, разработанные с учетом двигательной специфики и динамики движений спринтера соответствующей квалификации;

они должны способствовать:

– направленному развитию стартовой силы ведущих групп мышц;

– своевременному и согласованному началу функциональной специализации ведущих групп мышц, предвосхищающему момент, когда в этом возникает объективная необходимость, вызванная неуклонно повышающейся интенсивностью скоростного бега;

– устранению несоответствия по степени интенсивности функционирования ведущих групп мышц в условиях скоростного бега за счет повышенной адекватной нагрузки на отстающие в темпе своего совершенствования группы мышц, особенно сгибатели бедра;

– исключению замедления темпа совершенствования скоростно-силовых способностей ведущих групп мышц на этапе высшего мастерства.

Литература

1. Магомедов М. Г., Исмаилов Ш. О. Магомедов Г. А. «Формирование психологической устойчивости студентов в процессе физической подготовки с учетом индивидуальных адаптационных особенностей» // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. № 4 (13). Махачкала, 2020. С. 54-60.

2. Магомедов М. Г. Теории и концепции физического воспитания будущего учителя на факультете физической культуры и безопасности жизнедеятельности // Культура физическая и здоровье. 2023. № 4(88). С. 76-80.

3. Магомедов М. Г. Роль ГТО в мотивации студентов вуза к занятиям физической культурой и спортом // Культура физическая и здоровье. 2023. № 4(88). С. 81-86.

4. Зацюрский В. М. Спортивная метрология. М.: Физическая культура и спорт, 2009. 256 с.

5. Куделин А. Б. Особенности скоростно-силовой тренировки в различных видах спорта // Теория и практика физической культуры. 2013. № 3. С. 34-37.

References

1. Magomedov M. G., Ismailov Sh. O., Magomedov G. A. «*Formirovanie psikhologicheskoy ustojchivosti studentov v processe fizicheskoy podgotovki s uchetom individual'nykh adaptacionnykh osobennostej*» ["Formation of psychological stability of students in the process of physical training, taking into account individual adaptive characteristics"]. Proceedings of DSPU. Psychological and pedagogical sciences. No. 4 (13). Makhachkala, DSPU, 2020. Pp. 54-60. (In Russian)
2. Magomedov M. G. *Teorii i koncepcii fizicheskogo vospitaniya budushchego uchitelya na fakul'tete fizicheskoy kul'tury i bezopasnosti zhiznedejatel'nosti* [Theories and concepts of physical education of future teachers at the Faculty of Physical Culture and life safety]. Physical

culture and health. 2023. No. 4(88). Pp. 76-80. (In Russian)

3. Magomedov M. G. *Rol' GTO v motivacii studentov vuza k zanyatiyam fizicheskoy kul'turoj i sportom* [The role of TRP in motivating university students to engage in physical culture and sports]. Physical culture and health. 2023. No. 4(88). Pp. 81-86. (In Russian)

4. Zatsiorsky V. M. *Sportivnaya metrologiya* [Sports metrology]. Moscow, Physical culture and sport, 2009. (In Russian)

5. Kudelin A. B. *Osobennosti skorostno-silovoj trenirovki v razlichnykh vidakh sporta* [Features of speed and strength training in various sports]. Theory and practice of physical culture. 2013. No. 3. Pp. 34-37. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Магомедов Магомед Газимагомедович, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физического воспитания, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: m.m.g.1986@mail.ru

Тилиев Камил Магомедович, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра физического воспитания, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: tilievkamil@gmail.com

Принята в печать 19.11.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Magomed G. Magomedov, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Physical Education, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: m.m.g.1986@mail.ru

Kamil M. Tiliev, Ph. D. (Pedagogy), the chair of Physical Education, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: tilievkamil@gmail.com

Received 19.11.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-53-59

Патриотическое воспитание подрастающего поколения на уроках родного языка и литературы

© 2024 Магомедов М. И.¹, Ахмедов М. А.²

¹ Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: rafrus1@yandex.ru

² Филиал Дагестанского государственного университета,
Хасавюрт, Россия; e-mail: murad.ahmedov.75@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель данного исследования – проанализировать проблему формирования патриотических чувств у подрастающего поколения на уроках родного языка и литературы. **Методы.** Сопоставительно-типологический анализ, наблюдение, изучение и обобщение педагогического опыта. **Результаты.** В статье раскрываются особенности формирования патриотических чувств у подрастающего поколения на уроках родного языка и литературы. **Выводы.** Подрастающее поколение воспитывается патриотизмом благодаря языку и литературе, которые играют важную роль в этом процессе. Родной язык и литература способствуют формированию духовно-нравственной составляющей личности, без которой невозможно формирование патриотизма.

Ключевые слова: родной язык, литература, Родина, патриотизм, гражданственность.

Формат цитирования: Магомедов М. И., Ахмедов М. А. Патриотическое воспитание подрастающего поколения на уроках родного языка и литературы // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 4. С. 53-59. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-53-59

Patriotic Education of the Younger Generation in Native Language and Literature Lessons

© 2024 Magomed I. Magomedov ¹, Murad A. Akhmedov ²

¹ Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: rafrus1@yandex.ru

² Branch of Dagestan State University,
Khasavyurt, Russia; e-mail: murad.ahmedov.75@mail.ru

ABSTRACT. The aim of this study is to analyze the problem of developing the patriotic feelings among the younger generation in the lessons of their native language and literature. **Methods.** Comparative typological analysis, observation, study and generalization of teaching experience. **Results.** The paper reveals the features of developing the patriotic feelings among the younger generation in the lessons of their native language and literature. **Conclusions.** The native language and literature play a huge role in the patriotic education of the younger generation, as they contribute to forming the person's spiritual and moral component, without which the formation of patriotism is impossible.

Key words: native language, literature, Motherland, patriotism, citizenship.

For citation: Magomedov M. I., Akhmedov M. A. Patriotic Education of the Younger Generation in Native Language and Literature Lessons. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 4. Pp. 53-59. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-53-59 (in Russian)

Введение

В современном обществе наблюдается тенденция к увеличению значимости воспитания, что требует активных действий со стороны государства, системы образования и общества в целом. Развитие гражданской активности и патриотизма у подрастающего поколения требует принятия соответствующих мер. Уроки родного языка и литературы играют важную роль в формировании патриотизма.

Еще в дошкольных детских образовательных учреждениях следует активно работать над формированием истинного патриотизма. Особое внимание следует уделить использованию текстов и тем, связанных с гражданским мировосприятием.

В старших классах важно рассматривать произведения патриотического содержания с учетом положительных и отрицательных поступков героев. Тексты патриотического содержания можно применять при написании изложений и сочинений. Педагогам предоставляется широкий спектр возможностей для воспитания патриотизма и гражданственности учеников на уроках родного языка и литературы.

Развитие патриотических чувств у молодого поколения невозможно без изучения истории своего народа. В развитии общества и сохранении мира играют важную роль выдающиеся личности, продвигающие общечеловеческие ценности, заложенные в истории. Национальное воспитание опирается на многовековой опыт и примеры исторических деятелей, способствующих развитию культуры и искусства в республике.

В истории народа патриотизм всегда выступает как главный стимул для преодоления трудностей и выживания в сложные периоды. Важно воспитывать граждан, которые испытывают горячую привязанность к своей Родине через патриотическое обучение.

Результаты и обсуждение

Одна из основных задач образования – формирование у учащихся активного гражданства и патриотизма. Для достижения этой цели необходимы новые подходы к воспитанию молодого поколения. Приоритетные направления и составляющие образовательного процесса включают в себя развитие политической культуры, критического мышления и способности принимать независимые решения.

На уроках родного языка и литературы школьники учатся исследовать свою историю и культуру, что развивает у них патриотизм и глубокое уважение к традициям. Личность, осознающая высшие ценности и идеалы, формируется через причастность к судьбе Отечества, к его прошлому и настоящему [4, с. 103].

Изучение творчества писателя позволяет учащимся получить более глубокое понимание художественной правды его произведений, а также осознать красоту языка, глубину мыслей и чувств, которые в них заключены.

Важно понимать, что изучение родного языка имеет огромное значение для воспитания личности с высоким чувством патриотизма и осознания общечеловеческих ценностей, а также для осмысления общечеловеческих ценностей и воспитания личности с высоким чувством патриотизма. Для формирования личности крайне важно вести занятия, где используются разнообразные учебные материалы, включая диктанты, изложения, упражнения и сочинения. Проявление патриотизма, в том числе любовь к родному языку, играет ключевую роль в воспитании индивидуальности [1, с. 123].

В каждом классе проводится деятельность, направленная на развитие чувства принадлежности к родине, однако это зависит от общей подготовки учеников, содержания учебных материалов и взаимосвязи с другими предметами. На уроке в пятом классе мы рассматриваем вопросы, касающиеся истории возникновения языка и его роли в общении. В 9 же классе анализируются причины, по которым русский язык включен в число мировых языков. Здесь же рассматриваются также политические, научные, культурно-исторические и лингвистические аспекты функционирования языка.

При формировании гражданственности и патриотизма важным фактором является правильный выбор учебных пособий. При проведении различных заданий важно акцентировать внимание на основное содержание текста, выделить ключевые мысли и чувства, которые способствуют формированию любви к родине и ответственности перед обществом. Например, дагестанцы всегда проявляли невероятную храбрость и преданность своей Родине. Им удавалось одержать победу над врагами благодаря

своей отваге и решимости. Вы бы смогли сделать то же самое?

При изучении родного языка весь процесс обучения приобретает большое воспитательное значение благодаря использованию пословиц. Такие дагестанские пословицы, как «На своей земле и бык силен», «Родина – мать, умей за неё постоять», «Любовь к Родине сильнее смерти», «Свою землю и табун знает» и другие, могут быть использованы при изучении различных тем. Сокровищница национального самосознания – устное народное творчество, где пульсирует патриотическое воспитание. Пословицы и поговорки играют важную роль в обучении и воспитании, ибо в них заключен мудрый опыт народа, выраженный краткими и образными формами. Все это делает их уникальными среди прочих жанров. Побеждая зло, добро в сказках становится символом нравственной победы и мудрости. Мудрость и опыт народа могут быть выражены кратко и образно с помощью пословиц и поговорок, которые играют важную роль в образовании и воспитании. Они отличаются от других форм выражения своей лаконичностью и точностью передачи информации.

Пословицы и поговорки пронизывают нас народной мудростью, напоминая о важности традиций и коллективного опыта. Умение правильно применять свой родной язык, соблюдение стандартов устной и письменной речи, а также культурная осведомленность – все это является отражением любви к родной земле. Речевая культура индивида, включающая в себя этические и коммуникативные нормы, играет важную роль в этом процессе [3, с. 67].

В истории и фольклоре народов Дагестана тема патриотизма отражена с уникальной яркостью. Эпосы, песни и народные сказки пропитаны духом любви к отечеству. Уникальные дагестанские традиции укоренены в богатой истории и проявляются в нравственных ценностях современников. При анализе устной и письменной литературы народов Дагестана можно заметить уникальные методы воспитания, основанные на фундаментальных нравственных ценностях. Этот аспект выражается в таких народных эпосах, как «Эдиге», «Анжи-наме», «Шарвили», «Хочбар», «Парту-Патима» и др.

Воспитание молодежи в Дагестане осуществляется с использованием устного

народного творчества, которое играет важную роль в формировании патриотизма, нравственности, мужества и доброты у подрастающего поколения. Традиции народного творчества стали ключевым фактором в развитии этих качеств у молодежи, способствуя тем самым созданию позитивной атмосферы в обществе. Слово было главным средством влияния в культуре народов Дагестана, используемым для воспитания. Патриотизм считается важным элементом образования, связанным с родным языком и литературой. В современных условиях патриотическое воспитание молодого поколения становится ключевой задачей педагогики, направленной на обеспечение единства граждан. Проблемы интернационального образования диалектически связаны с ней. Особенности формирования национального самосознания, ценностная ориентация и идеалы также имеют отношение к патриотическому воспитанию.

Учащиеся, погружающиеся в мир неповторимой красоты лесов, полей, морей и гор, осознают важность роли учителей родного языка и литературы, которые наполняют сердца учеников восторгом и любовью к природе, помогая им укрепить связь с окружающим миром. Погружаясь в мир природы, учащиеся могут насладиться красотой окружающего мира через произведения известных писателей и поэтов. Создание таких работ, как «Моя любимая деревня», «Уголок природы, который я обожаю», «Необычные места Дагестана», позволяет учащимся выразить свои чувства и впечатления к Родине [5, с. 59].

На уроках родного языка важное воспитательное значение имеет работа учеников со словарями. Для выполнения разнообразных заданий ученики могут провести анализ определений слов «патриот» и «патриотизм», а также найти в словаре статьи о словах «герой», «мужество», «героизм», «доблесть», «отвага», «родина» и написать эссе на тему «Сущность патриотизма», чтобы выявить их общие черты.

Эффективное патриотическое воспитание учащихся является гарантией успешного развития общества. Поддержка молодежи в обретении культурных ценностей и уважении к истории своего государства является основой для формирования стабильного мировоззрения и осознанного отношения к окружающему миру. Необходимо обеспечить доступ к информации о

правильных ценностях и убеждениях, что позволит молодежи создать устойчивую систему ценностей и отношений к окружающему миру.

Родная литература обладает огромным потенциалом для патриотического воспитания. Народное творчество, например, представляет собой бесценный источник для воспитания важных ценностей, таких как взаимопонимание, трудолюбие, дружба и любовь к родине. В народных пословицах, загадках, песнях и былинах отражены идеалы патриотизма, силы, ума и находчивости. Эти качества прослеживаются в различных литературных произведениях, таких как повествование о разгроме Надир-шаха, эпос «Эдигэ» и другие, что делает их важным инструментом в формировании национального самосознания.

Творчество Расула Гамзатова предоставляет обширный материал для воспитания патриотизма и гражданской ответственности у молодого поколения. Сюжет этого произведения основан на истории героического экипажа танка Т-34, состоявшем из семерых русских и одного аварца – впоследствии Героя Советского Союза Магомед-Загида Абдулманапова.

Во время освобождения Крыма от фашистов в апреле 1944 года воины Красной Армии активно проводили разведывательные операции. В результате столкновения с немецкими войсками, возникла ожесточенная схватка, продолжавшаяся более двух часов. В конечном итоге, красноармейцам пришлось сдаться в плен, так как у них закончились боеприпасы. Несмотря на жестокие пытки со стороны противника, ни один из воинов не раскрыл военные секреты и отвечал на вопросы только фразой: «У нас единая Красная Армия». Немцы спросили у Абдулманапова: «Они русские, а ты кто? Ты чужой для них». На что разведчик ответил: «Мы – дети одной Родины!». Этому девятнадцатилетнему красноармейцу фашисты на груди вырезали звезду. Все члены разведывательной группы погибли от рук врага. В поэме Р. Гамзатова «Солдаты России» отразились героизм, патриотизм и самоотверженность советских людей в годы Великой Отечественной войны.

Необходимо отметить, что в поэтическом наследии Расула Гамзатова военная тема занимает особое место. Наверное, нет человека, который не знал бы наизусть

хотя бы несколько четверостиший из стихотворения «Журавли». К этой теме поэт возвращался на протяжении всей своей жизни.

В стихотворениях Гамзата Цадасы, написанных во время Великой Отечественной войны, передается общенародный подъем и высокое чувство патриотизма. В его произведениях прославляется героизм и самоотверженность солдат, борющихся за свою родную землю. Такие произведения будят чувство ответственности за родину и любви к ней в тяжелые времена испытаний.

Погружаясь в мир родной литературы, учащиеся обретают способность анализировать сложные ситуации, ориентируясь на факты и информацию, они умеют оценивать различные точки зрения, принимать взвешенные решения, активно участвовать в дебатах и общении с окружающими. Все это поможет им в будущем убедительно выражать свои мысли и признавать умные аргументы других людей. В процессе обучения учащиеся активно взаимодействуют, формируют свои взгляды на гражданскую позицию и принимают осознанные решения. Они развивают навыки анализа, сравнения и сопоставления при изучении художественных произведений, что помогает им формировать духовные ценности и убеждения. Путем оценки происходящих событий учащиеся вырабатывают положительные черты личности, что способствует развитию гражданских качеств.

Патриотическое воспитание, получаемое на уроках родного языка и литературы, является особенно ценным качеством. Оно помогает учащимся расширить и обогатить свои знания о родных местах, а также внушает им любовь и уважение к истории и культуре родного края. Это воспитание также способствует более глубокому пониманию связи литературы с реальной жизнью.

В процессе литературных занятий ученики вовлекаются в чтение, анализ, исследование, формируется собственное мнение. Расширение кругозора, развитие мышления и памяти происходят в результате изучения художественных произведений. Литература позволяет понять окружающий мир и самого себя. Ее воспитательная сила способна открывать истинную

красоту человеческой души. Слова искусства расширяют понимание мира, поощряют трудолюбие, дружбу и патриотизм, содействуя взаимопониманию. Они формируют представления учащихся о своей стране, ее истории и влияют на их эмоциональный мир.

Патриотическое воспитание находит богатый источник в устном народном творчестве, где скрыта тайна национального самосознания. В обучении и воспитании немалое значение имеют пословицы и поговорки. Они отличаются от других жанров тем, что лаконичны, кратко и образно выражают мудрость, многовековой опыт народа. Побеждая зло, добро в сказках становится символом нравственной победы и мудрости. Пословицы и поговорки пронизывают нас народной мудростью, напоминая о важности традиций и коллективного опыта.

При переходе на новое поколение ФГОС путем объединения традиционных и инновационных методов педагог создает учебное пространство, направленное на формирование гражданско-патриотического мировоззрения у молодого поколения. Это способствует улучшению знаний в области образования, профессиональной деятельности, теории и практики в контексте морально-патриотического воспитания студентов и формированию гражданских ценностей.

Формирование у молодежи глубокого уважения к истории своей страны и ее народа, а также гордость за великие достижения и достойные вехи прошлого – это непрерывная деятельность, направленная на воспитание патриотизма.

Как считал К. Д. Ушинский, родной язык является главным предметом образования, вокруг которого строится весь учебный процесс. В 1861 году вышла его замечательная статья «Родное слово», в которой он так описал роль родного языка: «Язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни. В языке одухотворяется весь народ и вся его родина, вся история духовной жизни народа. Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившее и будущее поколение народа в одно великое, историческое целое. Пока жив язык народный в устах народа, до тех пор жив и народ» [6, с. 565].

Современная отечественная школа все еще ценит идеи, высказанные К. Д. Ушинским, о том, как важно использовать родной язык и литературу для формирования национального самосознания у молодежи, так как язык служит не только для общения и передачи мыслей, но также отражает культурный, духовный и образовательный уровень человека.

Формирование национального самосознания у молодежи поддерживается через уважение к своей родине, культурным ценностям и традициям народа. Любовь к родной речи, национальным праздникам и региону играет важную роль в этом процессе. Язык, который является сокровищем каждой нации, является также нитью, связующей поколения [2, с. 78].

Молодежь через общение осваивает культурные ценности, понимает свое место в обществе и открывает новые горизонты познания реальности. Для формирования высокоразвитой личности существенно обладание культурой общения и умение аргументированно излагать свои мысли. Одним из ключевых компонентов воспитания и развития молодого поколения выступает родной язык.

Вовлечение учащихся в процесс художественного творчества способствует патриотическому воспитанию на уроках родного языка и литературы. Также важное значение имеет фольклор, который способствует воспитанию смелости, честности, любви к Родине и народу, а также формирует у подрастающего поколения справедливость и силу.

Мудрость и опыт народа могут быть выражены кратко и образно с помощью пословиц и поговорок, которые играют важную роль в образовании и воспитании. Они отличаются от других форм выражения своей лаконичностью и точностью передачи информации.

В связи с изменениями в политической сфере страны и изменением ценностных установок российского общества, стало очевидным, что необходимо создать новую систему патриотического воспитания, которая бы учитывала историческое прошлое и традиции, одновременно соответствуя современной реальности России.

Воспитание патриотизма является частью образовательного процесса и включает в себя действия государственных и общественных органов по формированию у

граждан чувства верности своей стране, готовности к выполнению обязанностей по защите интересов Отечества и конституционных правил.

Развитие высокой социальной активности, гражданской ответственности и духовности в российском обществе – это главная цель патриотического воспитания. Формирование у граждан позитивных ценностей и важнейших качеств, которые способствуют созидательному процессу в интересах Отечества и укреплению государства, также является важной составляющей этой цели.

Выводы

Таким образом, в нашей стране современная общественно-политическая ситуация требует тщательного пересмотра обра-

зования на всех его уровнях, чтобы обеспечить качественное содержание. Важно обеспечить создание благоприятной среды для формирования образа идеального гражданина страны, где важны духовные ценности, патриотизм и любовь к Родине. Защита Родины, укрепление обороноспособности, улучшение отношений между гражданами и способность способствовать ее развитию – все это является частью патриотизма.

Сегодня нам необходимо активно заниматься воспитанием подрастающего поколения, чтобы обеспечить ему возможность стать достойными гражданами. Разработка подходящего воспитательного пространства способствует достижению данной цели.

Литература

1. Гасанов З. Т. О психологии формирования общенациональных ценностей // Педагогика. 2009. С. 112-132.
2. Леонтьев А. Н. Педагогическое общение. М.: Знание, 2000. 195 с.
3. Магомедов Д. М. Проблемы сохранения и развития дагестанских языков в условиях глобализации // Сохранение и развитие национального языка в условиях глобализации: современные методы и технологии: материалы II Международной научно-методологической конференции (Магас, 27 октября 2020 г.). / Сост.-ред. С. Х. Анчек. Магас: Изд-во Магарин О. Г., 2020. С. 65-68.

4. Магомедов Д. М. Роль родного языка в патриотическом воспитании молодежи // Патриотизм и образование: становление профессионала. Сб. материалов Международной научно-практической конференции [Электронное издание]. Екатеринбург: Уральский юридический институт МВД России, 2020. С. 101-105.

5. Магомедов М. И. Изучение родных языков как фактор патриотического воспитания молодежи // Патриотическое воспитание молодежи Дагестана. Махачкала, 2009. С. 54-61.

6. Ушинский К. Д. Собрание сочинений в 11 тт. Т. 2. Педагогические статьи 1857-1861 гг. М., 1948. 656 с.

References

1. Gasanov Z. T. *O psikhologii formirovaniya obshchenatsional'nykh cennostey* [The psychology of the formation of national values]. Pedagogy. 2009. Pp.112-132. (In Russian)
2. Leontyev A. N. *Pedagogicheskoe obshchenie* [Pedagogical communication]. Moscow, Znanie publ., 2000. 195 p. (In Russian)
3. Magomedov D. M. *Problemy sohraneniya i razvitiya dagestanskih yazykov v usloviyah globalizatsii* [Problems of preserving and developing the Dagestan languages in the context of globalization]. Preservation and development of the national language in the context of globalization: modern methods and technologies: materials of the II International Scientific and Methodological Conference (Maykop, October 27, 2020). Comp.-ed. by S. Kh. Anchek. Maykop, Magarin O. G. Publishing, 2020. Pp. 65-68. (In Russian)
4. Magomedov D. M. *Rol' rodnogo yazyka v patrioticheskom vospitanii molodezhi* [The role of the

- native language in the patriotic education of youth]. Patriotism and education: becoming a professional. Collection of materials of the International scientific and practical conference [Electronic edition]. Yekaterinburg, Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2020. Pp. 101-105. (In Russian)

5. Magomedov M. I. *Izuchenie rodnym yazykov kak faktor patrioticheskogo vospitaniya molodezhi* [The study of native languages as a factor of patriotic education of youth]. Patriotic education of youth of Dagestan. Makhachkala, 2009. Pp. 54-61. (In Russian)

6. Ushinsky K. D. *Sobranie sochinenij v 11 tt. T. 2. Pedagogicheskie stat'i 1857-1861 gg.* [Collected works in 11 volumes. Vol. 2. Pedagogical articles 1857-1861]. Moscow, 1948. 656 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Магомедов Магомед Ибрагимович, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой общего языкознания, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: rafrus1@yandex.ru

Ахмедов Мурад Абидович, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра юридических дисциплин, филиал Дагестанского государственного университета, Хасавюрт, Россия; e-mail: murad.ahmedov.75@mail.ru

Принята в печать 19.11.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Magomed I. Magomedov, Doctor of Philology, Professor, Head of the chair of General Linguistics, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: rafrus1@yandex.ru

Murad A. Akhmedov, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Legal Disciplines, Dagestan State University (branch), Khasavyurt, Russia; e-mail: murad.ahmedov.75@mail.ru

Received 19.11.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37.09
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-59-67

Социальная адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья посредством группового проектного обучения

©2024 **Малкова И. Ю.¹, Терентьева О. С.²**

¹Томский государственный университет,
Томск, Россия; e-mail: malkovoi@yandex.ru

²Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники,
Томск, Россия; e-mail: olga_zhigalkovich@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. Исследовать опыт работы центра по педагогическому сопровождению и социальной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Изучить алгоритм работы преподавателей со студентами с ограниченными возможностями здоровья в рамках работы данного центра. **Методы.** Методика исследования копинг-поведения, метод фокус-групп, полуструктурированное интервью. **Результаты.** Представлены организационные формы работы центра со студентами с ограниченными возможностями здоровья, способствующие развитию коммуникаций между студенческой группой и студентами с ограниченными возможностями здоровья. Анализируется метод группового проектного обучения, как инновационная форма обучения, способствующая развитию научно-исследовательской деятельности у студентов и приобретению практических навыков. **Вывод.** Коммуникативная деятельность в рамках группового проектного обучения способствует преодолению психологических барьеров в общении, расширению социальных контактов, развитию навыков социальной активности и самостоятельности.

Ключевые слова: социальная адаптация, студенты с ограниченными возможностями здоровья, групповое проектное обучение, социальное проектирование, доступная среда.

Формат цитирования: Малкова И. Ю., Терентьева О. С. Социальная адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья посредством группового проектного обучения // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 4. С. 59-67. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-59-67

Social Adaptation of Students with Disabilities Through Group Project Training

©2024 Irina U. Malkova¹, Oiga S. Terentyeva²

¹ Tomsk State University,

Tomsk, Russia; e-mail: malkovoi@yandex.ru

² Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics,
Tomsk, Russia; e-mail: olga_zhigalkovich@mail.ru

ABSTRACT. **Aim.** To explore the experience of the center for pedagogical support and social adaptation of students with disabilities. To study the algorithm of teachers' work with students with disabilities in the framework of the work of this center. **Methods.** Coping behavior research methodology, focus group method, semi-formalized interview. **Result.** The organizational forms of the center's work with students with disabilities are presented, contributing to the development of communications between the student group and students with disabilities. The method of group project-based learning is analyzed as an innovative form of education that promotes the development of research activities among students and the acquisition of practical skills. **Conclusions.** Communicative activity within the framework of group project training helps to overcome psychological barriers in communication, expand social contacts, develop skills of social activity and independence.

Keywords: social adaptation, students with disabilities, group project training, social projection, accessible environment.

For citation: Malkova I. U., Terentyeva O. S. Social Adaptation of Students with Disabilities through Group Project Training. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 4. Pp. 59-67. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-59-67 (in Russian)

Введение

В современном обществе высшее образование и его доступность является одним из ключевых факторов социальной адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). По данным Росстата [13] в настоящее время в России 11 331 млн имеет инвалидность, 3330 млн в возрасте от 18 до 30 лет, в связи с этим проблема доступности высшего образования для студентов с ОВЗ является одной из главных целей государственной политики в России. Сегодня в России существует несколько основных направлений деятельности в этой области: специальные вузы или отделения для обучающихся с ОВЗ, центры подготовки для поступления в вуз для людей с ОВЗ, центры психолого-педагогической помощи в вузах для обучающихся с ОВЗ [6].

Последнее направление представляется наиболее доступным и эффективным для системы высшего образования, поскольку может быть реализовано в рамках технологии социального проектирования.

В настоящее время на основе проектного метода реализуется социальная активность в виде социально-полезных действий, под влиянием мотивов и стимулов,

в основе которых лежат общественно значимые потребности. Она развивается через систему связей человека с окружающей средой в процессе познания, деятельности и общения. Уровень социальной активности зависит от соотношения между социальными обязанностями личности в общественно значимой деятельности и субъективными установками на деятельность. Социальная активность не возникает спонтанно, для ее формирования необходима целенаправленная работа. В свою очередь процесс развития происходит не пассивно, а осуществляется в результате активного взаимодействия человека с социальным окружением в силу его возможностей.

В образовательной среде вуза социальная активность развивается за счёт технологий социального проектирования. Анализ литературы [2; 4; 9; 11] позволил выделить следующие подходы к социальному проектированию:

- объектно-ориентированный подход, способствует созданию новой или реконструированию существующей системы;
- проблемно-ориентированный подход, основан на концепции прогнозного социального проектирования. В его основе ле-

жит: рассмотрение объективных и субъективных факторов социального воспроизводства в качестве равноправных; понимание проектирования как органичного и завершающего этапа социально-диагностической работы;

– субъектно-ориентированный подход, базируется на признании тезауруса создателя проекта основным источником проектной идеи.

Используя тезаурусный подход социальный проект можно определить, как сконструированное инициатором проекта социальное нововведение, целью которого является создание, модернизация или поддержание в изменившейся среде материальной или духовной ценности, которое имеет пространственно-временные и ресурсные границы, и воздействие которого на людей признается положительным по своему социальному значению. Тезаурусный подход определяет предмет проекта – это новая ценность, под которой понимается в данном контексте все то, что значимо для человека, сообществ, организаций [9]. Данная дефиниция будет базовой в опытно-экспериментальной работе по определению успешной социальной адаптации студентов с ОВЗ.

Исследователи [1-3; 7-9; 11] делают акцент на том, что процесс социального проектирования является сознательной деятельностью по решению той или иной социально значимой проблемы, что способствует развитию личности обучаемых, формированию их профессиональных качеств через педагогические функции социального проектирования: развивающую, воспитательную, когнитивную, диагностическую. Сам процесс социального проектирования является поэтапной деятельностью, которая включает себя процедуры исследования, конструирования, и проектирования [2; 4; 9].

В литературе выделены и описаны различные типологии социальных проектов, но в целом все они характеризуются по пяти признакам:

- масштаб проекта;
- сроки проекта;
- способ финансирования проекта;
- характер проектируемых изменений;
- направление деятельности.

Эксперты [1; 7; 9; 11] разделяют социальные проекты по характеру на: инновацион-

ные и поддерживающие. Целью инновационного социального проекта является внедрение принципиально новых разработок, которые осуществляются путем осмысления социальных последствий при разработке инновационных научно-технических решений. Поддерживающие проекты нацелены на решение задач экологического характера. В рамках данного исследования речь идёт об инновационном проекте.

В условиях динамично изменяющегося и развивающегося общества актуализируются проблемы социальной адаптации различных социальных групп. Ряд исследователей Н. А. Коростелева [8], И. В. Бурмыкина [1], О. А. Денисова, О. Л. Леханова, В. Н. Поникарова, Т. В. Гудина [3], В. И. Зиновьева, М. В. Берсенев, М. Ю. Ким [7], М. П. Шульмин [14] рассматривают процесс социальной адаптации в рамках работы со студентами с ОВЗ. Это связано в первую очередь с тем, что тема включения молодёжи с ОВЗ образовательную деятельность и полноценную жизнь приобретает в массовом сознании все большее число сторонников. В научных трудах акцентируется внимание на различии форм социальной адаптации студентов с ОВЗ к условиям вуза. По мнению В. В. Ткачевой одной из форм социальной адаптации студентов с ОВЗ является приспособление к новому окружению, условиям обучения, требованиям ВУЗа и обязанностям, которые студент с ОВЗ должен выполнять [12]. Автор относит данную форму к формальной адаптации. Следующей формой социальной адаптации выступает общественная адаптация, в рамках которой происходит интеграция студентов с ОВЗ в студенческую группу и выстраивание коммуникаций. Третьей формой является дидактическая адаптация, она касается форм и методов обучения студентов с ОВЗ в вузе. В свою очередь А. П. Парахонский выделяет компоненты социальной адаптации студентов с ОВЗ к условиям вуза: психолого-педагогический, социально-психологический, мотивационно-личностный и психофизиологический [10]. Л. С. Ёлгина в своих исследованиях выделяет профессиональный компонент, его суть заключается во взаимодействии студентов и педагогов [5]. В ней у студентов с ОВЗ формируются способности к самообразованию, самостоятельность и реализации своего потенци-

ала. Автор считает, что с его помощью студенты с ОВЗ смогут более успешно адаптироваться к условиям вуза. А. А. Ярцева в своих исследованиях конкретизирует процесс социальной адаптации в рамках работы со студентами с ОВЗ [16]. Автор считает, что социальная адаптация студентов с ОВЗ – это специально организованный непрерывный образовательный процесс студентов с ОВЗ, их привыкания к условиям социальной среды через усвоение ими правил и норм поведения, принятых в обществе. На основании вышеизложенного можно определить социальную адаптацию студентов с ОВЗ в вузе – это специально организованный процесс совместного взаимодействия преподавателя, студента с ОВЗ, студенческой группы и администрации вуза, в рамках которого происходит формирование правил и норм поведения в образовательном пространстве и обществе.

Таким образом, для успешной социальной адаптации студентов с ОВЗ требуется их вовлеченность не только в образовательный процесс, но и в дополнительные формы обучения в рамках образовательной среды. Одной из таких форм может выступать проектный метод, в ходе которого происходит разработка и реализация социально ориентированных проектов. В данной деятельности могут принимать участие, как студенты с ОВЗ, так и другие студенты, которым интересен данный проект. Проектный метод обучения будет способствовать не только социальной адаптации студентов с ОВЗ, но и развитию личности в целом.

Методы исследования и опытно-экспериментальная база

Исследование социальной адаптации студентов с ОВЗ в образовательной среде вуза, в рамках работы в групповом проектом обучении, проходило на базе Центра сопровождения студентов с инвалидностью (с 2019 года Центра доступности образования) Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники с 2007 по 2023 год. В нём принимало участие 928 студентов с ОВЗ [15].

В исследовании реализованы следующие методы: теоретический анализ литературы, методика исследования копинг-поведения, метод фокус-групп, полуструктурированное интервью.

Этапы организационно-экспериментальной работы:

Первый этап «пилотный»:

С 2007 года в Томском государственном университете систем управления и радиоэлектроники (ТГУСУР) в рамках группового проектного обучения студентов был разработан социальный проект, направленный на разработку мер социальной адаптации студентов с ОВЗ. Проект был рассчитан на 2 года, в нем приняли участие 4 студентки гуманитарного факультета третьего курса. Они осознанно выбрали эту тему и изучили логико-структурный метод проектирования. Целевой группой проекта стали студенты дневного отделения всех факультетов. В ходе выполнения проекта выяснилось, что за последние пять лет общее количество студентов сократилось примерно на 2 тыс. человек (с 15 до 13 тыс.), а количество студентов с ОВЗ за тот же период выросло в 2,5 раза (с 11 до 27 человек). По решению проектной группы была создана кураторская служба «Вуз для всех». Основными направлениями ее деятельности стала популяризация в вузе идей инклюзивного образования и оказание помощи студентам с ОВЗ.

Второй этап – «грантовая поддержка»:

В конце 2008 года коллектив преподавателей кафедры истории и социальной работы ТГУСУРа выиграл грант Министерства образования и науки «Сопровождение социальной адаптации студентов с ОВЗ в техническом вузе (ТГУСУР)». В связи с этим событием в 2009 году был разработан новый социальный проект, целью которого стало создание Центра сопровождения студентов с инвалидностью в университете. Для создания Центра сопровождения студентов с инвалидностью администрацией университета была выделена специальная аудитория, что оказало особое влияние на дальнейшее развитие проекта. Целевая группа расширилась, кроме студентов очного отделения в неё вошли студенты с ОВЗ заочного отделения. Последующая работа со студентами с ОВЗ строилась и осуществлялась в соответствии с определенным алгоритмом, что способствовало положительной динамике в работе по сопровождению и социальной адаптации студентов с ОВЗ. Так, в процессе реализации проекта по созданию Центра сопровождения студентов с инвалидностью, сформировались основные направ-

ления его работы, которые позволили осуществлять сопровождение студентов с ОВЗ в университетской среде. Особое развитие получили групповые формы работы, которые стали основой для развития Центра, сформировали круг заинтересованных людей из числа студентов с ОВЗ и студентов университета.

Третий этап – «институализация»:

В 2011 году в ТГУСУР был создан Центр сопровождения студентов с инвалидностью, где в рамках совместной деятельности преподаватели и студенты осуществляли работу, направленную на социальную адаптацию студентов с ОВЗ. Таким образом, к началу этапа апробации проектная группа располагала специальной аудиторией, планом мероприятий и уже накопившимся опытом сопровождения студентов с ОВЗ. В рамках работы на следующем этапе данного проекта на базе Центра были проведены совместные мероприятия со студентами с ОВЗ и студентами, реализующими данный проект. Мероприятия были направлены на организационно-методическую, психолого-педагогическую и социокультурную работу. В процессе работы над проектом индивидуальное сопровождение стало во многом зависеть от групповой работы со студентами с ОВЗ. Сами сопровождаемые проявляли к этому методу работы большой интерес. Это явилось показателем эффективности психолого-педагогической работы Центра.

Четвёртый этап – «функциональный»:

На сегодняшний день Центру отведена ключевая роль по работе со студентами с ОВЗ. Основными направлениями деятельности Центра являются:

- проведение исследований процесса учебной адаптации студентов с ОВЗ (с привлечением к этим исследованиям самих студентов с ОВЗ);
- подготовка рекомендаций по расширению спектра социальных услуг Центра и реализация этих рекомендаций;
- организация работы сопровождения обучающихся с ОВЗ, разработка методик сопровождения в конкретных случаях.

Организационные формы работы Центра:

Первый этап работы включает в себя сбор информации о каждом студенте с ОВЗ, поступившим в ТГУСУР, с целью анализа по следующим признакам: гендерному, возрастному, миграционному, национальному составу.

Второй этап включает знакомство со студентами с ОВЗ. Оно может происходить через обращение студента с ОВЗ по собственной инициативе в Центр или рамках проведения участниками проектной группы мероприятия «Добро пожаловать в ЦеДо».

Третий этап – психолого-педагогическая диагностика личности студента с ОВЗ с помощью различных методик.

В целом, психолого-педагогическое сопровождение осуществляется в тренинговой форме. К этому направлению работы в деятельности Центра студенты с ОВЗ проявляют большой интерес, что по итогам исследований предает им уверенность и оптимизм для обучения в вузе. Сочетание групповых и индивидуальных заданий даёт участникам возможность лучше узнать друг друга, цели и приоритеты каждого, желания, мечты, планы на будущее. Открытость участников создаёт доверительную обстановку, способствующую эффективной работе всей группы. По итогам работы почти все отмечают непринужденность обстановки и слаженную работу группы, желание действовать. Совместные занятия студентов с ОВЗ и студентов проектной группы показывают свою эффективность для личного роста, развития творческих навыков и навыков общения студентов с ОВЗ.

Проектная деятельность является наиболее продуктивной формой для выстраивания коммуникаций. Стоит также отметить, что система коммуникаций для каждой проектной группы, для каждого проекта индивидуальна [2]. В рамках участия студентов в групповом проектном обучении, в первую очередь происходят изменения в системе отношений студент с ОВЗ-студент, поскольку в рамках проектной деятельности осуществляется их совместная работа. Этому способствует ряд образовательных технологий, приёмов и методов. Анализ практического опыта социальной адаптации студентов с ОВЗ посредством работы в групповом проектном обучении показал, что наиболее популярным методом в проектных группах является «мозговой штурм (мозговая атака)». Ещё одним видом структурированного «Мозгового штурма» является вид коммуникации «Снежинка». Данный вид коммуникаций способствует конкретизации идей членов проектной группы. В ходе работы

любой участник может высказывать свое мнение о решении проблемы или о том, что нужно сделать для разрешения кризисной ситуации, но количество вопросов от руководителя проекта должны быть строго ограничено.

Другим важнейшим методом развития совместной работы студентов в групповом проектном обучении является метод создания сценариев, или описание последовательного развития событий, которые проектом предусматриваются или из него могут следовать, с увязкой по ресурсам. Достоинство метода состоит в том, что сценарий позволяет осознать все стороны проекта, возможные варианты развития событий или альтернативы. Фактически это планирование мероприятий с учетом логики развития разных направлений, ведущих к достижению цели. Сценарии могут дорабатываться или изменяться по мере реализации проекта, т. к. невозможно в начале работы предвидеть все обстоятельства, воздействующие на проектную группу или предусмотреть появление препятствий внешнего характера и т. п. Сценарные технологии могут быть применены при подготовке переговоров с партнерами, администрацией, когда важно предусмотреть определенные действия.

Для развития творческого потенциала студентов проектной группы важным является применение метода арт-терапии. Арт-терапия – это не только направление в психотерапии, психокоррекции и реабилитации, основанное на занятиях клиентов изобразительным творчеством, но и один из современных методов включения средств искусства в образовательный контекст, который может способствовать решению профессионально-педагогических задач [2]. Этот метод формирует способность к самовыражению, самопознанию внутреннего мира, и, возможность переосмыслить возможности.

Результаты и обсуждение

Создание специальной среды и условий является одним из основных требований при социальной адаптации студентов с ОВЗ. Этот процесс представляет собой социальное конструирование, которое реализуется в рамках совместного взаимодействия всех участников образовательного процесса. В исследовании было сделано предположение, что социальный конструктивизм формирует изменения в социальных отношениях людей. Формирование естественной коммуникативной среды

в вузе, преодоление психологических барьеров и стереотипов происходит только в благоприятной среде, где осуществляется совместная деятельность студентов с ОВЗ и студентов университета.

Исследования, проведенные в рамках работы Центра с 2009 года по настоящее время, показывают, что часть студентов (47 %) не нуждаются в адаптации и не обращаются за помощью в процессе обучения. Однако 52 % обучающихся студентов с ОВЗ находятся в психологической изоляции (обладали статусом аутсайдера в группе) или в кризисном состоянии (не могли самостоятельно справиться с учебным планом, экзаменационной сессией и т. д.) и, следовательно, нуждаются в специальных мерах поддержки. Важно отметить, что бывают случаи, когда студент с ОВЗ, имеющий соматическое заболевание, скрывает это. Данный факт говорит о том, что обучающиеся с ОВЗ испытывают стеснение и неудобство, связанное с их заболеванием, поэтому скрывают своё положение и не обращаются за помощью.

На основании проведения метода фокус-групп и методики копинг-поведения студенты с ОВЗ в целом, имеют доброжелательный настрой и доверительные отношения с окружающими. Однако анкетные данные и интервью показывают, что часть студентов с ОВЗ не сообщают своим одноклассникам о своих особенностях здоровья, так как это вызывает у них чувство дискомфорта, хотя в целом называют отношения с одноклассниками доверительными. Следует отметить, что за годы работы Центра в университете положение студентов с ОВЗ улучшилось. Они уже не аутсайдеры, а находятся в срединном положении в группах. Студентам, имеющим трудности с передвижением, обязательно оказывают помощь сокурсники (помогают спускаться по лестницам, проходить в аудитории).

В настоящее время в рамках работы Центра получают услуги 74 студента с ОВЗ. Преподаватели совместно со студентами, обучающимися в рамках группового проектного обучения, проводят различные мероприятия, способствующие социальной адаптации студентов с ОВЗ в университете. В рамках многолетней деятельности Центра сложились определенные направления и формы работы, но вместе с тем постоянно идет обновление и саморазвитие. Вначале это были обычные контакты студентов с ОВЗ и студентов, затем-социологические исследования, от анкетирования

и наблюдения, до качественных методов — интервью различного характера. Наиболее активные студенты с ОВЗ в рамках работы пробовали себя в роли исследователей, сопроводителей, модераторов. Сам процесс общения студентов с ОВЗ между собой и в сообществе с типичными студентами оказал большое влияние в активизации личностных ресурсов. Одним из результатов работы является высокий показатель уверенности у студентов с ОВЗ и ориентация на преодоление трудностей.

В рамках проектной деятельности происходит обучение рефлексии, которая формируется у студентов при оформлении замысла проекта, его темы. В ходе данной работы студенты приходят к пониманию или слишком широкой формулировке проблемы или отказываются от первоначального замысла и переформулируют тему заново. Также рефлексия целесообразна при подведении итогов каждого этапа выполнения проекта, при оформлении аттестации, а также при написании итогового текста и оформлении презентаций. Она позволяет видеть перспективы и определять дефициты проделанной работы.

Таким образом, совместная работа над реализацией проекта студентов с ОВЗ и студентов университета, а также коммуникативная деятельность в рамках группового проектного обучения способствует формированию и развитию у студентов с ОВЗ следующих навыков:

1. Преодоление чувства беспомощности и неуверенности у студентов с ОВЗ;
2. Понимание своей роли и значимости в обществе;
3. Открытость в общении;
4. Стремление познавать что-то новое;
5. Способность не только решать свои проблемы, но и помогать другим при преодолении различных трудностей;
6. Развитию творческого потенциала;
7. Формирование и развитие самостоятельности.

Заключение

Групповое проектное обучение помогает приобретению профессиональных компетенций на основе активности, умственной самостоятельности, способности к самоуправлению. Как показало исследование, позволяет преодолевать отрыв образования от жизни, дает опыт решения проблемных ситуаций, учит координации. На основании анализа литературы и практических материалов [11] можно предпо-

лагать, что наиболее широкими возможностями в реализации социальной адаптации студентов с ОВЗ в студенческое сообщество является методология социального проектирования. Опираясь на то, что социальное проектирование как вид деятельности имеет непосредственное отношение к развитию социальной сферы, на его основе может быть организована эффективная социальная адаптация обучающихся. Технология группового проектного обучения, реализованная на базе Центра доступности образования ТГУСУР позволяет индивиду и группе конструировать свои действия, направленные на достижение социально значимой цели. Групповое проектное обучение является одним из условий для социальной адаптации студентов с ОВЗ в вузе, что находит своё подтверждение в результатах [16]:

- анкетирования (99 %);
- метод фокус-групп (72 %);
- методика копинг-поведения (58 %).

Во-первых, групповое проектное обучение является инновационной формой обучения, которая способствует развитию научно-исследовательской деятельности у студентов и приобретению практических навыков. В рамках группового проектного обучения студенты формируются в небольшие группы по 5-7 человек, которых объединяет совместная тема исследования. Студенты погружаются в творческо-производственную среду групповой работы при реализации проекта. Во-вторых, в рамках разработки проекта студенты учатся определять свои роли в проекте, что способствует более четкому осознанию студентами собственной роли в постановке и решении задач, повышению самостоятельности и ответственности за результаты выполнения проекта. В-третьих, при работе студентов в групповом проектном обучении весь учебный процесс является более практико-ориентированным и эффективным, так как по темам группового проектного обучения студенты в дальнейшем пишут свои дипломные проекты. Лучшие проекты группового проектного обучения участвуют в конкурсах и конференциях различного уровня.

Данное исследование показало, что групповое проектное обучение способствует эффективности усвоения и актуализации знаний, снижению уровня тревожности и страха у обучающихся с ОВЗ. Это связано в первую очередь с тем, что сту-

денты с ОВЗ совместно с другими студентами разрабатывают проект. В рамках данной деятельности все участники проектной группы работают единой командой для достижения поставленной цели. В рамках в групповом проектном обучении студенты осуществляют совместную деятельность, что позволяет развивать профессиональные и коммуникативные навыки, как у сту-

дентов с ОВЗ, так и у обучающихся не имеющих проблем со здоровьем. Система определения роли в проекте способствует преодолению трудностей внутри коллектива и раскрытию потенциала каждого участника проекта. В рамках проектной работы студенты с ОВЗ совместно с группой, зачастую выбирают социально-ориентированные темы проекта, что крайне важно для формирования социальной сферы.

Литература

1. Бурмыкина И. В. Методологические основания теории социальных технологий современности // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2013. № 4. С. 151-159.
2. Грик Н. А. Сопровождение социальной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья в техническом вузе. Томск: Томск. гос. ун-т систем упр. и радиозлектроники, 2011. С. 91-115.
3. Денисова О. А., Леханова О. Л., Поникарова В. Н., Гудина Т. В. Особенности подготовки педагогических кадров, осуществляющих инклюзивную практику // Вестник Череповецкого государственного университета. 2020. № 4. С. 222-231.
4. Дридзе Т. М. Две новые парадигмы для социального познания и социальной практики // Россия реформирующаяся. 2001. С. 222-238.
5. Ёлгина Л. С. Социальная адаптация студентов в вузе // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2010. № 5. С. 162-166.
6. Зиновьева В. И. Формирование позитивной атмосферы в отношении лиц с ограниченными возможностями в образовательном пространстве // Вестн. Томск. гос. ун-та. История. 2019. № 61. С. 192-195.
7. Зиновьева В. И., Берсенев М. В., Ким М. Ю. Научный проект по обоснованию теоретико-методологических основ этносоциального, инклюзивного образовательного пространства вуза // Вестник Томск. гос. ун-та. История. 2018. № 55. С. 176-180.
8. Коростелева Н. А. Социальная модель инвалидности как основа формирования толерантного отношения к инвалидам // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2012. С. 81-93.
9. Луков В. А. Социальное проектирование. М.: Флинта, 2007. 120 с.
10. Парахонский А. П. Социальная адаптация студентов в процессе обучения в вузе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2010. № 11. С. 85-86. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=1068&ysclid=lru42srdvj977398315>. (дата обращения: 10.04.2024).
11. Стенина Т. Л. Социальное проектирование: педагогический контекст // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2017. № 55. С. 180-184.
12. Ткачева В. В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М.: Национальный книжный центр, 2014. (Специальная психология). 114 С.
13. Федеральная служба государственной статистики. Режим доступа: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964>. (дата обращения: 10.04.2024).
14. Шульмин М. П. Теоретико-методологические основы формирования инклюзивного образовательного пространства вуза. Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та систем управления и радиозлектроники, 2020. С. 123.
15. Центр доступности образования. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://tusur.ru/ru/o-tusure/struktura-i-organy-upravleniya/departament-obrazovaniya/tsentr-soprovozhdeniya-studentov-s-invalidnostyu?ysclid=lsednuuy6b454818533> (дата обращения: 10.04.2024).
16. Ярцева А. А. Методические рекомендации «Социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья» // Тихвин, 2022. 22 с.

References

1. Burmykina I. V. *Metodologicheskie osnovaniya teorii social'nyh tekhnologij sovremennosti* [Methodological foundations of the theory of modern social technologies]. Bulletin of the Moscow University. Series 18. Sociology and Political Science. 2013. No. 4. Pp. 151-159. (In Russian)
2. Griks N. A. *Soprovozhdenie social'noj adaptacii studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v tekhnicheskom vuze* [Support for the social adaptation of students with disabilities in a technical university]. Tomsk, Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics, 2011. Pp. 91-115. (In Russian)

3. Denisova O. A., Lekhanova O. L., Ponikarova V. N., Gudina T. V. *Osobennosti podgotovki pedagogicheskikh kadrov, osushchestvlyayushchih inklyuzivnyuyu praktiku* [Features of the training of teachers engaged in inclusive practice]. Bulletin of Cherepovets State University. 2020. No. 4. Pp. 222-231. (In Russian)

4. Dridze T. M. *Dve novye paradigmy dlya social'nogo poznaniya i social'noj praktiki* [Two new paradigms for social cognition and social practice]. Russia is reforming. 2001. Pp. 222-238. (In Russian)

5. Yolgina L. S. *Social'naya adaptatsiya studentov v vuze* [Social adaptation of students at the university]. Bulletin of the Buryat State University. Education. Personality. Society. 2010. No. 5. Pp. 162-166. (In Russian)

6. Zinovyeva V. I. *Formirovanie pozitivnoj atmosfery v otnoshenii lic s ogranichennymi vozmozhnostyami v obrazovatel'nom prostranstve* [Formation of a positive atmosphere in relation to persons with disabilities in the educational space]. Bulletin of Tomsk State University. History. 2019. No. 61. Pp. 192-195. (In Russian)

7. Zinov'eva V. I., Bersenev M. V., Kim M. Yu. *Nauchnyj projekt po obosnovaniyu teoretiko-metodologicheskikh osnov etnosocial'nogo, inklyuzivnogo obrazovatel'nogo prostranstva vuza* [Scientific project on the substantiation of the theoretical and methodological foundations of the ethnosocial, inclusive educational space of the university]. Bulletin of Tomsk State University. History. 2018. No. 55. Pp. 176-180. (In Russian)

8. Korosteleva N. A. *Social'naya model' invalidnosti kak osnova formirovaniya tolerantnogo otnosheniya k invalidam* [The social model of disability as the basis for the formation of a tolerant attitude towards people with disabilities]. Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical UniversitySUHPU. 2012. Pp. 81-93. (In Russian)

9. Lukov V. A. *Social'noe proektirovanie* [Social projecting]. Moscow, Flinta publ., 2007. 120 p. (In Russian)

10. Parakhonsky A. P. *Social'naya adaptatsiya studentov v processe obucheniya v vuze* [So-

cial adaptation of students in the process of studying at a university]. International Journal of Applied and Fundamental Research. 2010. No. 11. Pp. 85-86. [Electronic resource]. Mode of access: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=1068&ysclid=lru42srdvj977398315> (accessed: 10.04.2024).

11. Stenina T. L. *Social'noe proektirovanie: pedagogicheskij kontekst* [Social projecting: pedagogical context]. Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application. 2017. No. 55. Pp. 180-184. (In Russian)

12. Tkacheva V. V. *Sem'ya rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: diagnostika i konsul'tirovanie* [The family of a child with disabilities: diagnosis and counseling]. Moscow, National Book Center, 2014. (Special psychology). 114 p. (In Russian)

13. *Federal'naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki* [Federal State Statistics Service]. [Electronic resource]. Mode of access: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964>. (accessed: 04.10.2024).

14. Shulmin M. P. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy formirovaniya inklyuzivnogo obrazovatel'nogo prostranstva vuza: monog* [Theoretical and methodological foundations of the formation of an inclusive educational space of the university: monograph]. Tomsk, Tomsk State University of Control Systems and Radio Electronics Publishing, 2020. 123 p. (In Russian)

15. *Centr dostupnosti obrazovaniya* [The Center for accessibility of Education]. [Electronic resource]. Mode of access: <https://tusur.ru/ru/otusure/struktura-i-organy-upravleniya/departament-obrazovaniya/tsentr-soprovozhdeniya-studentov-s-invalidnostyu?ysclid=lsednuuy6b454818533> (accessed: 04.10.2024).

16. Yartseva A. A. *Metodicheskie rekomendatsii «Social'naya adaptatsiya lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya»* [Methodological recommendations "Social adaptation of persons with disabilities"]. Tihvin, 2022. 22 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Малкова Ирина Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой управления образованием, Томский государственный университет, Томск, Россия; e-mail: malkovoi@yandex.ru

Терентьева Ольга Сергеевна, старший преподаватель, кафедра истории и социальной работы, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, Томск, Россия; e-mail: Olga_Zhigalkovich@mail.ru

Принята в печать 20.11.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Irina U. Malkova, Doctor of Pedagogy, professor, Head of the chair of Educational Management, Tomsk State University, Tomsk, Russia; e-mail: malkovoi@yandex.ru

Oiga S. Terentyeva, Senior Lecturer, the chair of History and Social Work, Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics, Tomsk, Russia e-mail: Olga_Zhigalkovich@mail.ru

Received 20.11.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-68-74

Физическая культура народов Дагестана как ключевой фактор формирования морально-этического облика учащихся

© 2024 Мирзоев Ш. А., Магомедов О. М.

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

РЕЗЮМЕ. Цель. В статье рассматривается одно из ключевых направлений культуры – физическая культура, которая созидает не только физический, но и морально-этический облик человека. Физическая культура является органической частью каждой национальной и всей общечеловеческой культуры и имеет своё особое предназначение. Важность и ценность физической культуры в том, что именно она обеспечивает живучесть народа, здоровье, физическую, военную и трудовую подготовку. **Методы.** Анализ, наблюдение, обобщение. **Результат.** Зародившись в глубокой древности, физическая культура народов Дагестана служила вековым стимулятором здоровья и силы воли, мужества и стойкости, отваги и героизма, в конечном счете, сплотившим в единое целое около 40 свободолюбивых народов и этносов Дагестана. **Вывод.** Физическая культура народов – это основа не только реального самовыражения, но и веками заложенная ключевая основа сохранения и развития нравственной, трудовой, эстетической, экономической, экологической культур народов и этносов Дагестана.

Ключевые слова: традиционные ценности, физическая культура, самобытность, национальные виды спорта.

Формат цитирования: Мирзоев Ш. А., Магомедов О. М. Физическая культура народов Дагестана как ключевой фактор формирования морально-этического облика учащихся // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 4. С. 68-74. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-68-74

Dagestan Peoples' Physical Culture as a Key Factor in Forming the Students' Moral and Ethical Image

© 2024 Shaidabeg A. Mirzoev, Omaraskhab M. Magomedov

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

ABSTRACT. Aim. The paper examines one of the key areas of culture, physical culture, which creates not only the physical, but also the moral and ethical appearance of a person. Physical culture is an organic part of each national and all human culture and has its own special purpose. The importance and value of physical culture is that it ensures the vitality of the people, health, physical, military and labor training. **Methods.** Analysis, observation, generalization. **Result.** Having originated in ancient times, the physical culture of the peoples of Dagestan served as an eternal stimulator of health and willpower, courage and fortitude, bravery and heroism, ultimately uniting about 40 freedom-loving peoples and ethnic groups of Dagestan into a single whole. **Conclusion.** The physical culture of the peoples is the basis not only of real self-expression, but also the key foundation laid down over centuries for the preservation and development of the moral, labor, aesthetic, economic, and ecological cultures of the peoples and ethnic groups of Dagestan.

Keywords: traditional values, physical culture, identity, national sports.

For citation: Mirzoev Sh. A., Magomedov O. M. Physical Culture of the Peoples of Dagestan as a Key Factor in the Formation of the Moral and Ethical Image of Students. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 4. Pp. 68-74. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-68-74 (in Russian)

Введение

В указе Президента России Владимира Путина от 7 мая 2018 года №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» пункт 5а, абзац 2 сказано: «Правительству при разработке национального проекта в сфере образования необходимо обеспечить: воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций».

Пункт 12. При разработке национальной программы в сфере культуры обратить особое внимание на необходимость: укрепления российской гражданской идентичности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации [5].

В условиях цивилизованного развития мирового сообщества у разумно мыслящего человека не может вызвать сомнение то, что сохранение и обеспечение духовно-нравственного облика людей требует достойной оценки, бережного отношения, умения сохранить и передавать подрастающему поколению материальные и духовные ценности, веками сконцентрированные в историко-культурном наследии каждого конкретного народа. Об этом в последние годы неустанно напоминают озабоченные состоянием духовной деформации современного общества зарубежные, российские, в том числе и дагестанские ученые историки, культурологи, этнографы, деятели науки, культуры, литературы, общественные деятели и т. д. О необходимости цивилизованного сохранения, изучения и преемственности культурных ценностей говорят законодательные акты как федерального, так и регионального уровня, различные программно-инструктивные документы, распоряжения и методические указания последних десятилетий. Так, например, непосредственное отношение к возрождению, сохранению и преумножению материальной и духовной культуры в республике имеют законы Республики Дагестан «О культуре», «О личной и обще-

ственной нравственности», «О свободе вероисповедания» и т. д. Все они, наряду с другими не менее важными задачами, нацеливают структуры образования на необходимость максимальной оптимизации культурологического образования учащихся и молодежи на всех уровнях обучения и воспитания.

Еще более важным и государственно архи значимым стал Указ Президента РФ В. В. Путина от 09.11.2022 №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», в котором четко названы, что к традиционным ценностям относятся «жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России». Такая установка ключевых вопросов образования и воспитания требует максимально пристального внимания ко всем направлениям развития и становления культуры народов России [6].

В статье рассматривается одно из ключевых направлений культуры – физическая культура, которая создает не только физический, но и морально-этический облик человека. Физическая культура является органической частью каждой национальной и всей общечеловеческой культуры и имеет своё особое предназначение. Важность и ценность физической культуры в том, что именно она обеспечивает живучесть народа, здоровье, физическую, военную и трудовую подготовку. Одним из ключевых направлений культуры является физическая культура, которая испокон веку создает не только физический облик человека, но и во всей целости его морально-этический облик. Физическая культура является органической частью каждой национальной и всей общечеловеческой культуры и имеет своё особое

предназначение. Важность и ценность физической культуры в том, что именно она обеспечивает живучесть народа, здоровье, физическую, военную и трудовую подготовку. Тем самым его потенциальные возможности веками обеспечивают защиту, сохранение самого народа и его историко-культурного наследия.

Результаты и обсуждение

Народы Дагестана имеют испытанную поколениями самобытную физическую культуру, ее элементы уходят своими корнями в глубокую древность. В археологических раскопках на территории Дагестана (у городов Дербент, Буйнакс, Махачкала, близ селений Чох, Акуша, Леваша и др.) найдены орудия физического труда, охоты, боевое снаряжение. Среди них каменные диски, рубила, скребки, топоры, молотки, дубина, лук, стрелы и т. д. Все они свидетельствуют о том, что физический труд, охота, освоение тайн суровой и дикой природы служили формой самозащиты, самосохранения, объединения и сплачивания коллектива людей.

В процессе трудовой деятельности древние дагестанцы получали необходимое физическое развитие, накапливали опыт, а вместе с этим развивали и совершенствовали определенные качества, навыки и умения. Постепенно люди стали осознавать и осмысливать важность предварительного обучения и физической закалки детей с раннего возраста. В процессе этого обучения стали применять специальные имитационные движения и тренировать в ходьбе, беге, обучать лазанию по деревьям, плаванию, переправе вплавь с помощью подручных средств, лазанию по горам, метанию и толканию камней, владению топором, скребком и т. д. Наскальные изображения на территории Дагестана – в районе сел. Капчугай, Ленинкент, Кумторкала, Экибулак свидетельствуют, что древние дагестанцы хорошо владели орудиями труда, охоты, были отменными лучниками, всадниками, отважными и выносливыми воинами. Древнегреческий писатель Страбон, живший с 63 г. до н. э. по 23 г. н. э., писал, что «Кавказ представляет собою горный хребет», а «люди здесь отличаются красотой и ростом». Сражаются они «... пешими и на конях».

Весьма положительно отзывался о величавости, крепком телосложении, приветливости, умеренности в еде, о мужестве и

воинственности художавых горцев отец медицины Гиппократ.

Суровые жизненные условия делали людей честными, неприхотливыми, обладавшими чувством взаимовыручки, воспитывался человек труженик и воин, а в течение многих столетий из него сложился прославленный воин-джигит, закаленный физически и морально, которого ничто не смущало и не страшило.

На протяжении всей истории дагестанцам приходилось не раз отбивать атаки непрошенных «гостей». Многочисленные орды захватчиков терзали Страну гор, пытались огнем и мечом установить здесь свое господство. Народы Дагестана, закаленные собственными средствами и опытом физической культуры, мужественно отстояли родину от римских легионеров и сасанидских царей, арабских халифов и татаро-монгольских ханов, иранских шахов и турецких султанов, и, наконец, проявили стойкость в 25-летней войне с царским самодержавием.

Самый жестокий средневековый завоеватель Тамерлан, прозванный «грозою вселенной», не знавший в своей полководческой жизни поражений, о лакской девушке – героине XIV века Парту-Патиме сказал: «Вселенная клич мой услышала бранный. Пленял я царей, завоевывал страны, но вижу впервые отряд перед собой, за девушкой-воином скачущий в бой». После пребывания в Дагестане в 1722 году Петр Великий писал: «Если бы этот народ имел понятие о военном искусстве, тогда ни одна нация не была бы в состоянии взяться за оружие с ним». С большой похвалой отзывались о физических качествах, о трудолюбии, свободолобии и мужестве дагестанцев писатели Добролюбов, Чернышевский, Белинский, Пушкин, Лермонтов, Толстой. Гуманизмом народов Дагестана как составной частью мужества восхищался великий русский хирург Пирогов. Высоко оценивая свободолобие и мужество горцев Карл Маркс писал: «Храбрые черкесы снова нанесли царским войскам несколько серьезных поражений. Народы, учитесь у них, на что способны люди, желающие оставаться свободными».

Таким образом, зародившись в глубокой древности, физическая культура народов Дагестана служила вековым стимулятором здоровья и силы воли, мужества и стойкости, отваги и героизма, в конечном

счете, сплотившим в единое целое около 40 свободолюбивых народов и этносов Дагестана.

Приоритетным средством физической культуры народов Дагестана является производительный труд во всех его региональных разновидностях (земледельческий, животноводческий, ремесленный, бытовой, хозяйственный и т. д.). Социально-исторические, природно-географические условия позволили народам Дагестана выработать и специальные средства, формы и методы физического развития и воспитания человека, к ним относятся спортивные упражнения, национальные игры, игрушки, спортивные и воинские снаряжения, виды национального спорта, спортивно-боевые песни, пляски, танцы и многое другое.

Основные физические упражнения у народов Дагестана – это ходьба, бег, метание, поднимание и толкание камней, стрельба из лука, пистолета и ружья, перетягивание каната, ковра, лазание (по горам, деревьям, врытому в землю столбу), плавание, прыжки через преграды и т. д. Особенно разнообразны у народов Дагестана игры и игрушки. Среди дагестанских детей, подростков и даже взрослых издревле бытуют игры в альчики, игры с мячом, с использованием палки, игры с пятнанием, игры с камушками, в куклы, в прятки и другие. Особое место среди молодежи занимали конные игры «Гардероб на коне», «Палка и папах», «Рубка лоз», «Попади в папаху» и т. д. И подвижные и конные игры народов Дагестана насыщены движениями, которые способствуют развитию и выработке ценных качеств, навыков и умений, необходимых человеку в его трудовой и оборонительной деятельности [1-2].

Национальными видами спорта народов Дагестана являются национальная борьба, джигитовка, канатоходство, фехтование, прыжки и плавание. Скачки и джигитовка – вид спорта, широко распространенные у народов Кавказа и Дагестана. Редко какое торжество, праздник, свадьба проходили раньше без этих состязаний. Этот вид спорта бережно сохранился, передавался из поколения в поколение и дошел до наших дней. Скачки – это кульминационный момент каждого праздника.

Не менее широко была распространена джигитовка. На ровной площади или по-

ляне джигиты демонстрировали своё мастерство управления конём, силу, ловкость, быстроту глаз и бесстрашие. Джигитовали на осёдланной лошади. Участник состязания проделывал на скачущей лошади головокружительные трюки – то он вставал на седло во весь рост, то подлезал под её брюхо, свисал, как будто подстреленный, и так далее. На скаку хватал горсть земли, брошенный платок и даже монету, стрелял в цель из пистолета или ружья. Наиболее ловкие поражали цель из-под брюха лошади.

Популярным видом национального спорта народов Дагестана является канатоходство. Этот красивый и мужественный вид спорта особо распространён в лакском ауле Цовкра. Акробаты-канатоходцы вышли также из аварских аулов Агвали, Ботлих, лезгинских селений Чахчах, Яраг-Казмаляр, табасаранского селения Хучни и другие. Канатохождению учили мальчиков и девочек с ранних лет, держа в руках шест.

Канатоходцы – мастера своего дела часто выступали без этих предметов, позволяющих держать равновесие, и даже с шапками в руках. В арсенал упражнений канатоходца входило передвижение вперёд и назад, на одной ноге, сидя, с открытыми и завязанными глазами, в мешках; с одним, двумя и более партнёрами на плечах. Канатоходцы садились, ложились на канат, делали стойку на плечах, передвигались по канату, стоя обеими ногами в тазу, с кинжалами, прикрепленными к ногам, делали сальто на канате, различные расхождения на канате двух партнёров, идущих друг другу навстречу и т. д. Эти упражнения, мастерски выполненные на арене цирка, принесли всемирную популярность знаменитым дагестанским канатоходцам Яраги Гаджикурбанову, Рабадану Абакарову, Магомеду Магомедову, Ларите Магомедовой и другим. Дагестанские канатоходцы были и остаются гордостью отечественного цирка [3-4].

Наиболее распространённым видом дагестанского спорта является борьба. Она служит важным средством развития физической силы, ловкости, выносливости.

У народов Дагестана бытуют два вида национальной борьбы: в обхват и вольная. Борьба в обхват проходила так: участники брали друг друга через левую подмышку и крепко сцепляли пальцы на спине. Приме-

няя различные обманные движения вперёд, назад, в стороны и т. д., нужно было сбить противника на землю.

При вольной борьбе соревнующиеся могли делать друг другу подножки, зацепы ногой и т.п. Любым способом надо было бросить на землю противника. Этот вид национальной борьбы имеет много приёмов, которые включены в современное искусство вольной борьбы.

Соревнования борцов, дружеские схватки привлекают дагестанцев, стимулируют их духовно и физически. Дагестан является родиной знаменитого борца, «непобедимого льва Дагестана», «кумира Востока» Сали Сулеймана, «чемпиона чемпионов» Али-Клыча, могучего богатыря Османа Абдурахманова и других. Дагестанские борцы Али Алиев, Юрий Шахмуратов, Загалав Абдулбеков, Руслан Ашуралиев, Владимир Юмин, Сайпулла Абсаидов, Магомед-Саид Абушев, Арсен Аллахвердиев и многие другие неоднократно становились чемпионами Олимпийских игр, мира, СССР, России.

Довольно ёмким и ярким выразителем традиционной физической культуры Дагестана являются народные спортивные праздники: день выхода плуга, день урожая, день черешни, день виноградарей, день совершеннолетия, день чабанов, праздник цветов, праздник весны и т. д. Спортивные состязания: игры, упражнения, скачки, джигитовка, фехтование, канатоходство и другое служат украшением народных праздников, где организуются скачки джигитов, состязания бегунов, соревнования по прыжкам в длину и высоту, в борьбе, по перетягиванию каната, поднятию и метанию камня. В праздничных соревнованиях в отличие от специально организуемых вправе участвовать старожилы, взрослые мужчины, юноши и дети 5-12 лет.

Каждый спортивный праздник украшается играми. Например, в день виноградаря, кроме всего, обязательно проводятся игры «Полезь и достань», «Кто собьет кисть»; в день совершеннолетия проводятся испытания 15-летних на смелость, сообразительность, находчивость; в день чабана устраивали состязания чабанов: кто быстрее может освежевать барана, разделять тушу, кто быстрее пострижет овцу, кто с пестом перепрыгнет костёр и другое. Народные спортивные праздники служат

ареной публичной демонстрации знаний, умений и навыков, необходимых горцу-труженику и воину-защитнику [1-4].

Физическое совершенство – это как раз то, чем объяснялось преимущество дагестанцев в трудовых и боевых действиях. От степени физической подготовленности, умения разумно использовать физические качества во многом зависело существование горца. Во время охоты, в бою и отчасти в труде плохое физическое развитие таило в себе угрозу смерти. Осознание этого привело горцев к постоянному физическому самосовершенствованию, к выработке в человеке сизмальства физических качеств: силы, выносливости, подвижности и т. д.

Физически сильные, закаленные и волевые люди пользуются у народа огромной любовью. Например, появление в ауле силача-циркача, канатоходца-пехлевана мгновенно собирает весь народ на зрелище. О сильных сложены легенды, сказки, песни, рассказы. В памяти народа до сих пор живут воспоминания о силе и ловкости Давуда-Мирзы из аула Утлук, Гаджи Усмана из аула Арчиб, Исал-Гаджи Гимринского, Кур-Магомеда Казикумухского, Аваро-Муртазали, Имал-Магомеда из Чараха, Абдулхалима из Чоха; горянок: Серфинат из селения Азад-Оглы, Чамту из Кураха, Джавгар из Багикли. Рассказы о физически выносливых, стойких и сильных народных заступниках из чисто духовно-нравственных побуждений передаются из поколения в поколение, их ставят в пример, воспитывая труженика и воина, способного выдержать любые испытания боевой жизни, презирающего малодушие, слабость и трусость.

В горах ни стар, ни млад не хотят показывать слабость, бессилие, беспомощность. Немало в народе рассказов о том, как даже старики в решающий момент скрывали свою старость, выходили соревноваться с молодыми, физически крепкими, своей мудростью, личным примером управляли боем.

Горцы ценят в человеке хорошую осанку, подвижность, изящество и благородство движений. Все это рекомендуется воспитывать повседневной физической нагрузкой, критическими замечаниями и поучениями, самоконтролем. Поэтому человека с малых лет включают в посильный труд, игры, национальную борьбу, обучают бороться с ровесниками, держаться

на коне, лазать по горам, кататься на горных лыжах и многому другому.

Особое внимание в физическом воспитании народ придает разумному накоплению и применению физической силы и других качеств. Ни в коей мере не одобряются качества, противоречащие нравственным нормам народа: применение физической силы против слабых, стариков, женщин, детей, физические состязания с более слабым противником и т. д.

Народная мудрость признает только физические качества, направленные на пользу общества – это защита менее слабых, чести стариков, женщин, семьи, народа, оказание помощи соседям, попавшему в беду, престарелым, инвалидам... Люди именно с такими физическими устремлениями близки народу, остаются в памяти и служат образцом для молодого поколения. Физическая культура народов Дагестана дала миру более 16 олимпийских чемпионов: Загалава Абдулбекова – первого на Северном Кавказе олимпийского чемпиона, Мустафа Дагестанлы – двукратного олимпийского чемпиона, Абушева Магомед-Гасана, Владимира Юмина, Сайпулу Абсаидова, Владимира Назлымова, Хаджимурада Магомедова, Мурада Умаханова, Гаджи Гаджиева, Мурада Умаханова,

Елену Исимбаеву, Гайдарбека Гайдарбекова, Мавледа Батырова, Хаджимурада Батырова, Бувайсара и Адама Сайгиевых, Ширвани Мурадова, Рамзана Ирбайханова, Тагира Хайбулаева, Мансура Исаева, Назима Гусейнова. В Дагестане около 50 чемпионов мира по различным видам спорта.

Очевидным и на весь мир ярким показателем дагестанской совести, скромности, справедливости и бесспорной результативности физической культуры народов Дагестана является Нурмагомедов Хабиб Абдулмананович – всероссийский боец смешанных боевых искусств, на сегодняшний день занимающий первую строчку официального рейтинга UFC среди лучших бойцов независимо от весовой категории. Да будет их пример ярким и повсеместным образцом для подражания нынешним и грядущим поколениям молодых дагестанцев.

Вывод

Физическая культура народов – это основа не только реального самовыражения, но и веками заложенная ключевая основа сохранения и развития нравственной, трудовой, эстетической, экономической, экологической культур народов и этносов Дагестана.

Литература

1. Агапов Ф. А. Очерки развития физической культуры в Дагестане. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1966. 300 с.
2. Ахмедов М.-Ш. Дагестанские национальные игры. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1970. 40 с.
3. Дибиров М. А. Дагестанская народная физическая культура. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1975. 112 с.
4. Минбулатов В. М. Советская физическая культура народов Дагестана. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1975. 58 с.

5. Указ Президента России В. В. Путина от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».

6. Указ Президента РФ В. В. Путина от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».

References

1. Agapov F. A. *Ocherki razvitiya fizicheskoy kul'tury v Dagestane* [Essays on the development of physical culture in Dagestan]. Makhachkala: Dagkniгоizdat Publishing, 1966. 300 p. (In Russian)
2. Akhmedov M.-Sh. *Dagestanskije nacional'nye igry* [Dagestan National Games]. Makhachkala, Dagkniгоizdat Publishing, 1970. 40 p. (In Russian)
3. Dibirov M. A. *Dagestanskaya narodnaya fizicheskaya kul'tura* [Dagestan folk physical culture].

- Makhachkala, Dagkniгоizdat publishing, 1975. 112 p. (In Russian)

4. Minbulatov V. M. *Sovetskaya fizicheskaya kul'tura narodov Dagestana* [Soviet physical culture of the peoples of Dagestan]. Makhachkala, Dagkniгоizdat publishing, 1975. 58 p. (In Russian)

5. *Ukaz Prezidenta Rossii V. V. Putina ot 7 maya 2018 goda № 204 «O nacional'nykh celyakh i strategicheskikh zadachakh razvitiya Rossijskoj Feder-*

acii na period do 2024 goda» [Decree of the President of Russia V. V. Putin dated May 7, 2018 No. 204 "On national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024"]. (In Russian)

6. Ukaz Prezidenta RF V. V. Putina ot 09.11.2022 № 809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sokhraneniyu i ukrepleniyu

tradicionnykh rossijskikh dukhovno-nravstvennykh cennostej». [Decree of the President of the Russian Federation V. V. Putin dated 11/19/2022 No. 809 "On approval of the Foundations of State Policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values."] (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Мирзоев Шайдабег Айдабегович, кандидат педагогических наук, профессор, кафедра педагогики, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова; Махачкала, Россия; e-mail: sixivi@yandex.ru

Магомедов Омарасхаб Магомедович, кандидат педагогических наук, профессор, кафедра спортивных дисциплин и единоборств, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: farida_tisamaya@mail.ru

Принята в печать 15.11.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Shaidabeg A. Mirzoev, Ph. D. (Pedagogy), professor, head of the Pedagogy, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University; Makhachkala, Russia; e-mail: sixivi@yandex.ru

Omaraskhab M. Magomedov, Ph. D. (Pedagogy), professor, the chair of Sports Disciplines and Martial Arts, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: farida_tisamaya@mail.ru

Received 15.11.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-74-79

Трудности при восприятии лексики иностраных языков на слух

© 2024 Муталибов А. Ш., Мирзаханова Б. М.

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

РЕЗЮМЕ. Цель. Установить круг трудностей, возникающих при восприятии лексики иностранных языков на слух. **Методы.** Анализ практической деятельности учащихся в процессе их обучения иностранному языку на слух на базе специально отобранных текстов. Анализ научно-методической литературы, наблюдения за процессом обучения иностранному языку. **Результат.** Выявлена специфика установления трудностей при восприятии иностранной лексики на базе отобранных специальных текстов. **Вывод.** В процессе обучения учащихся пониманию связной речи следует учитывать особенности английского языка и подбирать тексты с лексикой, которая представляет наименьшую трудность для понимания, а затем по возрастающей шкале развития умения и навыков у обучаемых понимать связный текст, включать в тексты лексику, представляющую большие трудности для понимания.

Ключевые слова: лексика иностранных языков, предметные раздражители, словесные раздражители, деятельность анализаторов, способы изложения, трудности понимания, семантическая структура, градуирование трудностей.

Формат цитирования: Муталибов А. Ш., Мирзаханова Б. М. Трудности при восприятии лексики иностранных языков на слух // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 4. С. 74-79. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-74-79

Difficulties in Listening to the Vocabulary of Foreign Language Texts

© 2024 Agabek Sh. Mutalibov, Bike M. Mirzakhanova

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

ABSTRACT. The aim of the paper is to establish the range of difficulties that arise when perceiving vocabulary and foreign language texts by ear. **Methods.** Analysis of the practical activities of students in the process of learning foreign language speech by ear, on the basis of specially selected texts. Analysis of scientific and methodological literature, observations of the process of teaching foreign language speech. **Result.** The specificity of identifying difficulties in the perception of foreign language vocabulary on the basis of selected special texts has been revealed. **Conclusion.** In the process of teaching students to understand coherent speech, one should take into account the peculiarities of the English language and select texts with vocabulary that poses the least difficulty for understanding, and then, according to an increasing scale of development of students' abilities and skills, understand a coherent text, and include in the texts vocabulary that poses great difficulties for understanding.

Keywords: vocabulary of foreign language texts, subject stimuli, verbal stimuli, activity of analyzers, methods of presentation, difficulties of understanding, semantic structure, grading of difficulties.

For citation: Mutalibov A. Sh., Mirzakhanova B. M. Difficulties in Listening to the Vocabulary of Foreign Language Texts. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 4. Pp. 74-79. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-74-79 (in Russian)

Введение

Обучение пониманию устной речи на слух является до сих пор одним из наиболее сложных разделов методики. Обучение этому умению проводится, как правило, без всякой системы, при отсутствии обоснованной градации трудностей. Несмотря на то, что за последние годы теоретический интерес к этой стороне процесса коммуникации очень возрос, проблема обучения пониманию устной речи на слух еще не разработана настолько, чтобы служить руководством к действию. Поиски эффективных методов обучения иностранному языку (применение технических средств, особенно магнитофона, программированное обучение и информационно-коммуникативных технологий) заставили методистов, психологов и лингвистов обратиться к данным общей психологии и психологии обучения иностранным языкам.

Целью настоящей статьи является определение трудностей восприятия лексики иноязычных текстов на слух на основе общей характеристики процесса восприятия и понимания речи, а затем переход к рассмотрению градации тех трудностей, которые обучающиеся преодолевают в процессе аудирования.

Методы исследования включают анализ практической деятельности учащихся в

процессе обучения иноязычной речи на слух, на базе социальных отобранных текстов, а также анализ научно методической литературы по данной проблеме и наблюдения за процессом обучения иноязычной речи.

Результаты и их обсуждение

Проводя обучение пониманию речи на слух, необходимо различать восприятие и понимание речи. Б. В. Беляев [4] считает, что восприятие и понимание речи, хотя и тесно связаны друг с другом, представляют собой явления далеко не тождественные и поэтому они не должны смешиваться. Обычно восприятие рассматривается как субъективное отражение предметов или явлений объективного мира в их целом, обусловленное непосредственным воздействием их на наши органы чувств. Таким образом, восприятие предполагает деятельность первой сигнальной системы. Что касается понимания, то это есть такое отношение связей, которое неразрывно связано с языком, речью, а потому и является всегда сознательным. Физиологически понимание объясняется деятельностью второй сигнальной системы. Согласно учению И. П. Павлова, мозг человека обладает двумя сигнальными системами, из которых первая приводится в действие пред-

метными раздражителями, а вторая функционирует под влиянием словесных раздражителей. На этом основании и следует различать восприятие речи как первосигнальный процесс и понимание речи как второсигнальный процесс.

Наблюдениями психологов [2] установлено, что понимание устной речи основано на восприятии этой речи. Восприятие является одним из существенных условий овладения устной речью. Не сумев воспринять материал, учащийся не сможет воспроизвести его. Трудно предположить, что обучающийся сможет более или менее правильно произнести какое-либо сочетание слов или предложение до тех пор, пока он не воспримет его на слух (один, а иногда и два раза).

Как отмечает Г. Пальмер, те обучающиеся, которые уже обладают некоторыми знаниями языка и развитыми навыками запоминания, могут живо воспринимать устную речь и немедленно воспроизводить услышанное [6].

Физиологической основой восприятия речи является деятельность анализаторов: слухового, двигательного и зрительного, подводящих возбуждения к соответствующим областям коры головного мозга. Между этими анализаторами существует тесная связь. При восприятии речи мы обязательно **внутренне воспроизводим** ее. И. В. Рахманов подчеркивает, что «... всякое слуховое ощущение вызывает не просто слуховую, но обязательно слухомоторную реакцию. Следовательно, воспринимая что-либо на слух, мы всегда артикулируем про себя (или редко вслух) услышанное» [3]. Артикуляция в процессе восприятия устной речи является составной частью этого восприятия. Узнавание и понимание речи связано с проговариванием услышанного с помощью внутренней речи.

Для того, чтобы понять речь, мы повторяем то, что слышим [5]. Если наши мысли не поспевают за воспринимаемой речью, если наши органы речи не успевают внутренне проговаривать услышанное, то внутреннее проговаривание начинает отставать от темпа воспринимаемой речи, наступает непонимание речи. Следовательно, восприятие речи и ее понимание сопровождается работой речевого аппарата. В связи с этим большое значение при-

обретает наличие хороших навыков произношения у обучающихся. Таким образом, рассматривая вопрос обучения восприятию и пониманию речи на слух с психологической точки зрения, мы видим, как важно научить обучающихся понимать речь на слух непосредственно. Фактор времени и неповторяемость при слуховом восприятии являются специфичными для устной речи. При восприятии устной речи процесс рецепции непродолжителен, нет возможности в большинстве случаев вернуться к тому, что прослушано, процесс восприятия речи должен происходить мгновенно. Он должен превратиться в непосредственное понимание речи [5].

При рассмотрении психологических основ восприятия и понимания иностранной речи на слух нас интересовала проблема обучения учащихся восприятию и пониманию связной (монологической) речи, ибо восприятие и понимание связной речи значительно сложнее, чем понимание отдельных фраз. Восприятие и понимание английского текста тесно связано с особенностями его звучания, грамматическим и лексическим материалом текста.

Прежде чем перейти к вопросу рассмотрения трудностей при восприятии лексики в иноязычных текстах, нам необходимо кратко остановиться на трудностях, которые сопутствуют восприятию иностранной речи на слух и провести их примерную градацию для дальнейшего определения приемов обучения, которые будут направлены на преодоление этих трудностей.

Анализ процесса обучения пониманию устной речи показал, что целый ряд особенностей, влияющих на понимание устной речи, обусловлен, прежде всего, спецификой английского языка, т. е. звучанием английской речи, грамматической системой и словарным составом языка. Во-вторых, на понимание оказывает большое влияние содержания речи, ее композиция, объем и способы изложения, а в-третьих, слуховое восприятие речи в целом [8].

Как было сказано выше, понимание английской устной речи зависит от ее звучания, лексического и грамматического материала [1]. Мы попытаемся сгруппировать специфические особенности, влияющие на понимание, которые связаны со звучанием английской речи и трудностями слухового восприятия.

К особенностям звучания английской речи, влияющим на понимание, следует отнести: 1) **качество произнесения отдельных звуков** (смыслоразличительные фонемы; неточное произнесение отдельных звуков [s; o]); различие долгих и кратких, открытых и закрытых гласных; противопоставление звонких согласных глухим в конце слова; смыслоразличительная функция заднеязычных и переднеязычных гласных и т. д.; 2) **видоизменение фонем в речевом потоке, их ритмико-мелодическое членение и их ударение**. Грань между словами при восприятии на слух исчезает, и узнавание отдельных слов затрудняется (можно принять одно слово за другое, несколько слов за одно и т. д.); 3) **неударность притяжательных и личных местоимений, вспомогательных и модальных глаголов**; 4) **расхождение в написании** английских слов и их **произношении** и т. д.

Трудности понимания, связанные с особенностями английской грамматики, относятся, прежде всего, к пониманию служебных слов, которые часто не имеют самостоятельного лексического значения; находятся в безударном положении и сливаются с другими словами; часто употребляются слабые формы служебных слов («he's» может соответствовать «heis» и «hehas»), служебные слова могут быть знаменательными и могут иметь разные значения; служебные слова могут быть разными частями речи, совпадающими по форме, близкими или далекими и т. д.

Во-вторых, немалую трудность представляют формообразующие суффиксы и флексии английского языка. Они отличаются омонимичностью и многозначностью, например, суффикс «S».

Следует отметить трудности английского синтаксиса (причастные и инфинитивные обороты, которые обычно соответствуют русским придаточным предложениям; опущение союзов перед придаточным предложением и др.).

Все эти трудности показывают, что преодолеть их можно только при наличии большой практики в слушании иностранной речи, что достигается через специально разработанную систему упражнений.

Трудности, связанные с особенностями лексики, вызываются, в первую очередь, омонимиями, многозначными словами, словами, близкими по звучанию, а иногда и по значению со словами русского языка; во-

вторых, фонетическими трудностями при восприятии слов; в-третьих, отдельными сочетаниями слов (например, «letters-letus, a way-away» и др.); в-четвертых, английской фразеологией. Представляют трудности и составные глаголы типа «to go, to put» с послелогами и многие другие

Рассмотрев вопрос о трудностях в процессе восприятия и понимания связной речи на слух, вызванных определенной лексикой, нас, естественно, заинтересовал вопрос о том, какие **категории** слов в наибольшей мере затрудняют понимание текста при восприятии его на слух.

От определенных категорий слов зависело градуированное включение их в тексты (предназначенные для понимания) для того, чтобы облегчить учащимся восприятие и понимание их на слух.

Наше исследование началось с подготовки текстов для проведения эксперимента, насыщенных различными категориями слов. В качестве основных лексических единиц были выбраны те, которые представляли определенные трудности при восприятии и понимании связных текстов на слух.

Таковыми лексическими единицами явились:

- 1) слова с «прозрачной» семантической структурой;
- 2) слова, которые по своему содержанию специфичны только для изучаемого иностранного языка;
- 3) интернациональные слова, объем значений которых совпадает с объемом значений слов родного языка;
- 4) словосочетания и сложные слова, отдельные компоненты которых известны учащимся, но отличны по смыслу от соответствующих слов родного языка (например, to fall ill, to look after);
- 5) производные слова, компоненты которых знакомы учащимся;
- 6) многозначные слова или слова, объем значений которых шире объема значений соответствующих русских слов;
- 7) омонимы и омофоны;
- 8) слова общего с родным языком корня, но отличающиеся по своему содержанию (например, family, form, magazine).

Исходя из количества категорий слов, нами было составлено 8 текстов с преобладающим насыщением их словами той или другой категории объемом до 500 печатных знаков. Учитывая, что при восприятии

на слух учащимся приходится преодолевать трудности различного характера: лексического, грамматического, фонетического, композиционного и др., выступающих комплексно, мы уравнивали соответствующим образом тексты, чтобы впоследствии выяснить, за счет чего была допущена ошибка. Поэтому отобранные нами тексты были уравнены за счет их объема (количества знаков) и грамматического материала; в композиционном отношении тексты были описательного характера. В качестве испытуемых были привлечены учащиеся старших классов средних школ в количестве 160 человек. Для оценки степени понимания текстов проводились письменные работы на иностранном языке в виде изложений содержания прослушанного текста (для этого выделялся один час). После проверки результатов письменных изложений проводился лабораторный или камерный эксперимент, который имел целью выявить дополнительно, как испытуемые поняли те или другие слова.

Перед тем, как приступить к чтению текста, экспериментатор инструктировал испытуемых по некоторым вопросам, например:

1. «Прослушайте текст два раза. После окончания приступайте к изложению содержания понятого вами текста.

2. Если в процессе чтения встретятся вам слова или словосочетания, которых вы не поймете, постарайтесь определить их значения, исходя из контекста или по догадке.

3. Если значение слова останется неясным, пропустите его и пишите содержание дальше.

4. Сдайте изложение учителю, предварительно проверив его».

Каждый текст был предложен четырем подгруппам, что приводило к вполне надежным выводам из эксперимента. Нами было проанализировано 160 изложений. Анализ изложений показал, что наибольшие трудности для понимания иноязычных текстов со слуха представил текст, насыщенный специфическими для

изучаемого языка (безэквивалентными) словами.

Основной причиной непонимания текста с этими словами мы считаем то, что испытуемые, «встретив» их, не могли раскрыть значения и не поняли основного содержания текста.

Вторым по трудности для понимания явился текст, насыщенный словосочетаниями и сложными словами, отдельные компоненты которых известны учащимся, но отличны по смыслу от соответствующих слов родного языка (фразеологические слова). Испытуемые поняли эти слова как свободные словосочетания и в изложении дали дословные их значения.

Так как мы стремились определить примерную градацию трудностей при восприятии и понимании текстов, насыщенных лексикой разных категорий, мы подсчитали допущенные испытуемыми ошибки и получили таблицу со шкалой градуированного возрастания трудностей, измеряемых количеством допущенных ошибок.

Проведенные нами исследования позволили установить градации трудностей при восприятии и понимании связной речи, с одной стороны, зависящие от особенностей английского языка, а с другой, – от различных категорий слов, которые вызывают у учащихся разную степень понимания текстов.

Выводы

Исходя из этого, мы пришли к выводу, что в процессе обучения учащихся пониманию связной речи следует учитывать особенности английского языка и подбирать тексты с лексикой, которая представляет наименьшую трудность для понимания, а затем по возрастающей шкале развития умений и навыков у учащихся понимать связный текст, включать в тексты лексику, представляющую большие трудности для понимания. Важен и тот факт, что трудности можно представить в некоторой классификации, что, несомненно, поможет улучшить процесс обучения учащихся пониманию иностранной связной речи на слух.

Литература

1. Ариян М. А. Планирование урока иностранного языка в контексте требований ФГОС общего образования // Иностранные языки в школе. 2016. № 4. С. 14-20.
2. Артёмов В. А. Восприятие устной речи на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1969. № 3. С. 39.

3. Артёмов В. А., Карпов И. В. Ощущения в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 1968. № 5. С. 92.
4. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. С. 85.

5. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. М.: Просвещение, 1998. С. 5-25.

6. Пальмер Г. Устный метод обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1960. С. 39.

7. Рахманов И. В. Методика обучения немецкому языку. М.: АПН РСФСР. 1956. С. 16.

8. Тарева Е. Г. Факторы модернизации школьного образования в предметной области «иностранные языки» // Иностранные языки в школе. 2018. № 4. С. 2-8.

References

1. Ariyan M. A. *Planirovanie uroka inostrannogo yazyka v kontekste trebovanij FGOS obshchego obrazovaniya* [Planning a foreign language lesson in accordance with the increased requirements of the Federal State Educational Standard of General Education]. Foreign languages at school. 2016. Pp. 14-20. (In Russian)

2. Artyomov V. A. *Vospriyatie ustnoj rechi na urokakh inostrannogo yazyka* [Perception of oral speech in foreign language lessons]. Foreign languages at school. 1969. No. 3. P. 39. (In Russian)

3. Artyomov V. A., Karpov I. V. *Oshchuscheniya v obuchenii inostrannomu yazyku* [Feelings in teaching a foreign language]. Foreign languages at school. 1968. No. 5. P. 92. (In Russian)

4. Belyaev B. V. *Ocherki po psikhologii obucheniya inostrannym yazykam* [Essays on the psychology of teaching foreign languages]. Moscow: Prosveschenie publ., 1965. P. 85. (In Russian)

5. Zhinkin N. I. *Psikhologicheskie osnovy razvitiya rechi* [Psychological foundations of speech development]. In Defense of the Living Word. Moscow, Education, 1998. Pp. 5-25. (In Russian)

6. Palmer G. *Ustnyj metod obucheniya inostrannym yazykam* [Oral method of teaching foreign languages]. Moscow: Education, 1960. P. 39. (In Russian)

7. Rakhmanov I. V. *Metodika obucheniya nemeckomu yazyku* [Methods of teaching the German language]. Moscow: APN RSFSR. 1956. P. 16. (In Russian)

8. Tareva E. G. *Faktory modernizacii shkol'nogo obrazovaniya v predmetnoj oblasti «inostrannye yazyki»* [Factors in the modernization of school education in the subject area "foreign languages"]. Foreign languages at school. 2018. No. 4. Pp. 2-8. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Муталибов Агабек Ширинбекович, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра романо-германских и восточных языков и методика преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет им. П. Гамзатова; Махачкала, Россия; e-mail: agabeg.m@mail.ru

Мирзаханова Бике Магомедкеримовна, кандидат филологических наук, специалист I категории, отдел сопровождения учебного процесса учебно-методического управления, Дагестанский государственный педагогический университет им. П. Гамзатова; Махачкала, Россия; e-mail: bmirzakhova@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Agabek Sh. Mutalibov, Ph. D. (Pedagogy), professor, the chair of Romano-Germanic and Oriental Languages and Teaching Methods, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: agabeg.m@mail.ru

Bike M. Mirzakhanova, Ph. D. (Philology), 1st category specialist, Educational Process Support Department, Educational and Methodological Board, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: bmirzakhova@mail.ru

Принята в печать 17.10.2024 г.

Received 17.10.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37. 376
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-80-86

Нарушения голоса у лиц голосоречевых профессий

© 2024 Прилепко Ю. В.¹, Алексеева М. Н.², Целовальник М. В.¹

¹Северо-Кавказский федеральный университет,
Ставрополь, Россия; e-mail: prilepko.yulya@yandex.ru, tselovalnik_mv@mail.ru

²Ставропольский педагогический институт,
Ставрополь, Россия; e-mail: alekseeva-83@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. Целью исследования стал анализ нарушений голоса у представителей педагогической профессии. **Методы.** В ходе работы использовались анализ научных работ, сравнение, описание. **Результаты.** Методами теоретического анализа литературы по проблеме исследования авторы проанализировали профессии с повышенной речевой нагрузкой, на основе чего привели классификацию голосоречевых профессий. Авторы детально остановились на описании сущности и содержания расстройства голоса и причин его нарушений, в том числе и у лиц педагогической профессии. Новизна исследования определяется анализом расстройства голоса у представителей педагогической профессии. **Вывод.** Педагоги являются представителями голосоречевых профессий, которые подвержены риску нарушений голосовой функции.

Ключевые слова: голос, нарушения голоса, фонопедия, голосовые профессии, профессиональные нарушения голоса.

Формат цитирования. Прилепко Ю. В., Алексеева М. Н., Целовальник М. В. Нарушения голоса у лиц голосоречевых профессий // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 4. С. 80-86. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-80-86

Voice Disorders of Persons of Vocal Speech Professions

© 2024 Yulia V. Prilepko¹, Marina N. Alekseeva², Maria V. Tselovalnik¹

¹North Caucasus Federal University,
Stavropol, Russia; e-mail: prilepko.yulya@yandex.ru, tselovalnik_mv@mail.ru

²Stavropol Pedagogical Institute,
Stavropol, Russia; e-mail: alekseeva-83@mail.ru

ABSTRACT. Aim. The aim of the study is to analyze voice disorders in representatives of the teaching profession. **Methods.** In the course of the work, the analysis of scientific papers, comparison, and description were used. **Results.** Using the methods of theoretical analysis of the literature on the research problem, the authors analyzed professions with increased speech load, on the basis of which they gave a classification of voice-speaking professions. The authors elaborated on the description of the essence and content of voice disorder and the causes of its disorders, including in persons of the teaching profession. The novelty of the study is determined by the analysis of voice disorders in representatives of the teaching profession. **Conclusion.** Teachers are representatives of voice-speaking professions who are at risk of impaired voice function.

Keywords: voice, voice disorders, phonopedia, voice professions, professional voice disorders.

For citation: Prilepko Yu. V., Alekseeva M. N., Tselovalnik M. V. Voice Disorders of Persons of Vocal Speech Professions. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 4. Pp. 80-86. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-80-86 (in Russian)

Введение

Человечество развивается благодаря коммуникации. Важнейшей частью процесса коммуникации является голос. Если

голос нарушается, соответственно нарушается и коммуникация, так как отсутствие или нарушение голоса приводят к затруднению не только в произношении речи го-

ворящим человеком, но и ее распознаванию слушателем. То есть смысловой аспект высказывания, который передается непосредственно голосом из-за его нарушения, может быть искаженно понят. Значит, голос, являясь структурным компонентом экспрессивной речи, играет важнейшую функцию в передаче информации и соответственно выступает важной социальной категорией человечества.

Изучение механизма голосообразования и проблемы теории и практики формирования и развития голоса исследовали отечественные ученые, такие как Е. С. Алмазова, Л. Б. Дмитриев, И. И. Ермакова, Н. И. Жинкин, Л. М. Телелева, М. Е. Хватцев, Ю. С. Василенко и др.

В исследованиях О. С. Орловой, Л. И. Вансовской, Е. В. Лавровой, Д. Вильсона, В. И. Филимоновой, Т. В. Колпак, Л. А. Колпачевской, С. Т. Таптаповой и др. особое место занимают проблемы расстройства голоса. Согласно исследованиям этих ученых, вокальные профессии, в которых отсутствуют адекватные навыки вокальной коммуникации, наиболее подвержены нарушениям голоса. Важно отметить, что сегодня у педагогов наблюдается увеличение заболеваемости голосового аппарата. Так, по мнению отечественных и зарубежных авторов по сравнению с 30-60-ми годами XX века наблюдается динамика увеличения с 30-40 % до 55-60 % случаев – в последние десятилетия (И. А. Лебедев, В. Б. Панкова, О. С. Орлова, G. Vichme, H. Gundermann, R. T. Satalloff и др.). Е. В. Лаврова и соавторы указывают, что 80 % больных с нарушениями голоса являются профессионалами голосоречевых профессий в возрасте от 25 до 55 лет [5].

Г. Т. Бекбулатова, Е. В. Лаврова, Л. Б. Дмитриева, З. И. Аникеева, Н. В. Оленчик и др. свидетельствуют о том, что нарушения голоса приводят к профессиональной нетрудоспособности, а причиной тому служит не правильное пользование своим голосом, в точности, неверная техника голосообразования, приводящая к перенапряжению мышц голосового аппарата. В случае, когда человек работает голосом, даже незначительные голосовые дефекты для них являются психотравмирующими и могут приводить к различным невротическим реакциям. Поэтому так важно исследовать методы коррекции и

профилактики нарушений голоса. Этой проблематике в теории и практике посвящено в настоящее время много исследований в современной фонологии и логопедии и представлено в работах ученых: А. Т. Рябченко, Е. С. Алмазова, Е. В. Лаврова, В. А. Тринос, Л. Е. Гончарук, Е. А. Покотиленко, Д. К. Вильсон, И. А. Лебедев, О. С. Орлова и др.

Следовательно, одной из ведущих исследовательских тем логопедии и особенно фонологии, является изучение нарушений голоса, ранней диагностики и профилактики голосовых расстройств, но более пристально изучаются методы его восстановления, в частности логопедические методы восстановления голоса и специфические, целенаправленные тренировки голосового аппарата (дыхательная и артикуляционная гимнастика, фонологические упражнения и т. д.), чем и обуславливается актуальность данной статьи.

Материалы и методы исследования

Целью исследования является анализ причин и видов нарушений голоса у людей коммуникативных профессий, в частности представителей педагогической профессии. Для достижения данной цели необходимо решить ряд взаимосвязанных задач:

- дать понятие и охарактеризовать сущность феномена нарушения голоса;
- определить круг профессий с повышенной речевой нагрузкой;
- рассмотреть особенности нарушений голоса у людей коммуникативных профессий.

Ключевыми методами исследования стали теоретические методы: анализ теоретической и методической литературы по теме исследования, анализ педагогического опыта и результатов ранее проведенных экспериментальных исследований, сравнительный анализ и метод обобщения.

Результаты и обсуждение

Качества голоса и работоспособность голосового аппарата, а именно умение правильно и эффективно владеть голосом важные составляющие профессиональной деятельности людей коммуникативных профессий. Отсюда к деятельности голосового аппарата таких людей предъявляются повышенные требования:

- выносливость голосового аппарата, которая необходима для интенсивной ежедневной работы в течение нескольких часов;
- голос должен быть: мелодичен, гибок, интонационно выразителен.

Такие требования предъявляются к лицам следующих профессий: учителя, лекторы, актеры, певцы и т. д. Ведь именно в этих профессиях нагрузка на голос до такой степени высока, что превышает нормальные голосовые возможности. Несмотря на то, что техническая, педагогическая и культурно-педагогическая деятельность учителя постоянно развивается, голос и живое слово учителя, воспитателя, лектора, актера являются самым мощным и убедительным источником информации, прогресса и культуры [8].

Анализ специальной литературы по фонологии позволил нам описать классификацию голосоречевых профессий, где критерием выделения является требование к качеству голоса:

- профессии с очень высокими требованиями к качеству голоса (певцы, актеры, дикторы и т.д.);
- профессии с высокими требованиями к качеству голоса (учителя, профессиональные дикторы, переводчики, телефонисты, политики, воспитатели);
- профессии с повышенными требованиями к качеству голоса или выполняемые в шумной обстановке (юристы, судьи, врачи, военачальники и т. д.).

Анализируя приведенную классификацию и опираясь на труды М. В. Фоминой и О. Н. Кузнецовой, можем констатировать, что среди представителей голосоречевых профессий большинство представителей педагогических профессий. В их работах указано, что голос педагога – это не только способ эмоциональной и выразительной передачи мыслей, но и инструмент работы. Благодаря умению правильно и эффективно использовать голос педагог достигает профессиональных целей [8; 4].

Л. И. Вансовская отмечает, что в повседневной жизни, в обычных диалогах, голосовой аппарат легко справляется с напряжением, возникающим в определенных ситуациях. Однако, когда человеку приходится выступать с длинной презентацией перед большой аудиторией, обычных бытовых навыков постановки речи оказывается недостаточно. В своей профессиональной деятельности педагог должен реализовывать такие цели, как научить, убедить и повлиять на разум, душу и действия слушателя. Однако презентации, даже если они тщательно подготовлены и структурированы по всем правилам методики, не

всегда достигают своей цели. Зачастую это связано с невниманием к форме воплощения, неумением оратора передать многообразие аспектов мысли в вербальном языке.

Особое значение в лекциях имеет «физическая» личность лектора: его особый голос, манера говорить и подавать материал, педагогическое мастерство, богатство языка, стиль поведения, личное обаяние, особый ритм речи. Если лектор обладает живым воображением, гибкой эмоциональной сферой, «чрезвычайно чувствительным и прекрасно развитым голосовым и физическим аппаратом», то по словам К. С. Станиславского, он может передать голосом мельчайшие смысловые нюансы. Такой оратор вызывает интерес к теме, создает эмоциональный настрой, наполняет слушателя бодростью и облегчает понимание материала. С другой стороны, невыразительная, бесцветная речь скучным, монотонным голосом раздражает, быстро утомляет и притупляет восприятие слушателя, мешает ему вникнуть в суть вопроса, а иногда и отталкивает слушателя от оратора [1].

По мнению О. С. Орловой, эффективность взаимодействия преподавателя и обучающегося на 55 % зависит от визуальных представлений последнего, связанных с внешним видом, выразительностью поз, мимики и жестов учителя, остальные 45 % принадлежат слуховому восприятию. Из них только 7 % зависит от значения слов, а 38 % обеспечивается качеством голоса педагога. В этой связи становится очевидной важность для преподавателя умения использовать свои речевые данные и беречь их. Голос педагога должен быть устойчивым к большим нагрузкам, обладать приятным тембром. Все это способствует повышению эффективности процесса обучения [6].

Современные исследовательские данные отечественных и зарубежных ученых указывают на тенденцию роста голосовых нарушений у лиц педагогических специальностей.

Профессиональные расстройства голоса – это заболевания гортани, вызванные систематическим чрезмерным использованием голоса и грубой вокальной техникой, которые необратимо повреждают гортань и часто приводят к смене профессии. При отсутствии элементарной гигиены голоса становится хриплым, теряет блеск, слабеет,

меняет тембр, сужает голосовой диапазон и становится сильным. Длительное голосовое напряжение без отдыха приводит к необратимым изменениям в гортани. Нарушение голоса можно рассматривать как выражение изменений в анатомических элементах гортани, в нервно-мышечном аппарате и в различных отделах центральной нервной системы, которые способствуют развитию заболевания прямо или опосредованно, через различные взаимодействия.

В зависимости от тяжести процесса выделяют следующие группы профессиональных заболеваний, связанных с нарушением голоса:

1) «фонастения» – нарушения голоса без видимых изменений речеголосового аппарата, выражающиеся только субъективными ощущениями человека;

2) расстройства, при которых ощущения человека сопровождаются легкой недостаточностью работы голосовых связок по причине их миопатического пареза, что объясняет нечеткость краев голосовых складок. К этой группе относится «катар усталости» – стойкое покраснение краев голосовых складок, расширение кровеносных сосудов на поверхности голосовых складок;

3) заболевания, при которых голосовые складки сильно изменены: гематомы по краям голосовых складок, отслоение слизистой оболочки, «узелки певца», фибромы голосовых складок [8].

Л. И. Вансовская к повреждениям речевого голоса относит нарушения силы, высоты и тембра, напряженность, твердую атаку, форсированность, осиплость и охриплость. Болезненные изменения в голосовом аппарате у лиц речевой профессии возникают лишь при наличии профвредностей, связанных с самим актом голосообразования в целом. Привычка говорить чрезмерно высоко, раздражающе громко, с резкими перепадами диапазона, частыми откашливаниями и т. п. – причина этих изменений. При недостаточной активации мягкого нёба ротовые звуки оказываются нечеткими, смазанными, с неприятным гнусавым оттенком. Активизация мягкого нёба и задней стенки глотки усиливает тонус голосовых складок, диафрагмы и снижает носовой оттенок, улучшает тембр. Высокое поднятие мягкого нёба рефлекторно влияет на состояние го-

лосовой щели, а голос приобретает звонкость, легкость, полетность и дополнительные обертоны [1].

Причинами нарушений голоса, по мнению большинства ученых, являются стрессовые ситуации, обусловленные постоянными повышенными требованиями к педагогу.

В тоже время исследования разных ученых обращают внимание и на другие причины нарушений голоса в педагогических специальностях, так, в частности О. С. Орлова выделила такие как:

- профессиональные (длительная продолжительность и интенсивность голосовых нагрузок);
- психологические (особенности личности, психоэмоциональные состояния);
- биологические (различные заболевания речевого аппарата);
- бытовые (условия проживания) [6].

В тоже время в работах Л. Д. Работнова обнаруживаем указание на такую причину голосовых нарушений, как грубое нарушение техники вокализации и длительное напряжение голоса. В исследованиях В. Г. Ермолаева основным источником расстройств голоса описывается не правильное дыхание и не верная техника изменения высоты и силы голоса. Основной причиной профессиональных нарушений голоса, по мнению Е. Г. Седлачковой, является чрезмерная нагрузка на голосовой аппарат [7].

Основная причина нарушений голоса у преподавателей – перегрузка голосового аппарата. Преподаватели вузов и школьные учителя каждый рабочий день перегружают свой речевой аппарат количественными и качественными нагрузками: говорят очень громко и на нетипичных тонах. На голос влияют средовые факторы, такие как температура, загрязненность воздуха (пыль, мел), относительная влажность, поддержание необходимой тишины в классе и акустические свойства помещения, в котором проходят уроки и лекции [4].

Очевидно, что речевая нагрузка педагогов различных специальностей в течение рабочего дня неодинакова. При этом не меньше учителей-предметников с большой нагрузкой, от утомляемости голоса страдают представители администрации (завучи, директора) из-за постоянно испытываемых стрессовых ситуаций.

Педагоги часто страдают от голосовой усталости после длительных нагрузок. Они могут испытывать более или менее выраженные изменения цвета голоса, включая кратковременную потерю голоса. Многие также испытывают длительное ухудшение голоса несколько раз в год [5].

Нарушение голоса педагога, по мнению Е. В. Лавровой, происходит не только по причине усиленной речевой нагрузкой (из-за перенапряжения голосового аппарата), но и с отсутствием правильной техники речи и навыков управления голосом. В результате вначале у педагогов возникает функциональная голосовая недостаточность, которая проявляется в изменении тембра голоса, наступлении сильной усталости и различных неприятных ощущений во время речевой деятельности.

Со временем, по мере снижения тонуса и вибрационной функции голосовых складок, могут развиваться более серьезные нарушения, проявляющиеся в различных заболеваниях гортани.

По данным Е. В. Лавровой, 89,7 % педагогов в той или иной степени страдают от голосовых нарушений, при чем утомляемость голоса наблюдается в возрасте 35-45 лет и с педагогическим стажем 10-20 лет [5].

Однако нередко случаи, когда молодые учителя теряют тембр, становятся хрипылыми и перенапрягаются, что заставляет их обращаться за медицинской помощью, а иногда и менять профессию.

Исследователи установили связь между частотой заболеваний и тяжестью симптомов: очень часто простудные заболевания педагога являются негативным фактором, вызывающим изменения голоса, так как педагоги часто выходят на работу, не обращаясь за медицинской помощью, а иногда не берут больничный даже при наличии острых респираторных симптомов.

Исходя из сказанного можем говорить о двух группах нарушений голоса – органические и функциональные. Сначала рассмотрим органические, при которых имеются нарушения целостности органов речевого аппарата, обусловленные воспалительными заболеваниями или же нарушена иннервация речевого аппарата.

Видами органического нарушения голоса, являются:

1) Ларингит, острый профессиональный – воспаление слизистой оболочки гор-

тани, вызванное перенапряжением голосовых связок или неправильной вокализацией. Ларингит вызывает дискомфорт в гортани и приводит к охриплости голоса.

2) Ларингит, хронический профессиональный – проявляется в снижении тонуса мышц голосовых связок. Голос характеризуется гнусавостью, хрипкостью, отсутствует мелодичность, и приводит к афонии. Такой хронический ларингит с частыми и длительными обострениями, по мнению Т. Н. Зарипова и В. И. Мучина, составляет от 52,3 % до 58 % всех заболеваний гортани у людей вокальных профессий [3].

3) Кровотечение голосовых складок, возникающих из-за громкого крика или кашля и резкого изменения высоты тона, часто в верхних тонах голоса. При этом у пациентов отмечаются хрипы, быстрая голосовая усталость и голосовое истощение. Сильно страдает не только профессиональный, но и разговорный голос.

4) Профессиональный трахеит, то есть воспалительные процессы, развивающиеся в слизистых оболочках нижних дыхательных органов. В таких случаях отмечается быстрая утомляемость голоса, дискомфорт в трахее, выделение мокроты или, наоборот, ощущение сухости, приводящее к кашлю.

5) Аллергический ларингит. Слизистые оболочки носа, глотки, гортани и трахеи вступают в непосредственный контакт с аллергеном, который приводит к общим симптомам отека ларингита. Появляется дискомфорт и чувство инородного тела в горле, иногда может возникать легкое ощущение боли. Все это приводит к недостаточной громкости голоса. [2].

6) Миопатический парез гортани – двигательное расстройство гортани, вызванное патологическими изменениями в мышцах гортани. Человек с парезом мышц гортани жалуется на нарушения голоса, характеризующиеся слабостью голоса, изменением тембра, потерей звучности в верхней части голосового диапазона, повышенной утомляемостью и одышкой.

7) Узелки на голосовых складках (узелки певца). Образование узелков связано с неправильной постановкой голоса, когда возникает чрезмерное напряжение голосовых складок и происходит трение их друг о друга. Такое смыкание наблюдается при крике, форсировании голоса в шумной

обстановке, длительном многочасовом выступлении перед большой аудиторией, голосоведении на жесткой атаке и длительной нагрузке на гортань на фоне воспалительных заболеваний.

Помимо узелков гортани у педагогов встречается и такое доброкачественное образование, как фиброма. Типичными симптомами являются хрипы и капсель. Качество голоса может меняться даже во время фразы, если фиброма имеет длинную ножку и легко перемещается [8].

Далее рассмотрим функциональные нарушения голоса, которые встречаются наиболее часто. Такие нарушения не обусловлены воспалительными процессами или анатомическими изменениями в гортани. К ним относятся:

Полная потеря голоса (функциональная афония), при которой остаётся возможность говорить только шепотом.

Нарушение вокализации (функциональная дисфония) проявляется в том, что голос становится хриплым и не пропадает полностью.

Слабость голоса (фонастения) возникает из-за неполного смыкания голосовых складок вследствие эмоционального стресса или перенапряжения нервной системы. Основные симптомы – хрипота, свистящее дыхание и сужение голосового диапазона. Это функциональное расстройство, которое можно облегчить кратковременным отдыхом, достаточным сном и более полноценным питанием. Особенно часто встречается у представителей ораторских профессий [2].

Часто рецидивирующая фоноастения может перерасти в постоянное несмыкание. Это может быть связано с повторяющимся хроническим переутомлением связок или перенапряжением голоса во время болезни (например, при ларингите или остаточных явлениях гриппа), в результате чего инфекция может проникнуть глубоко в мышцы, соединяющие голосовые связки. Это проявляется в хрипах, возникающих даже после короткого разговора, невнятных интонациях и последующем утомлении мышц и связок горла. Лечение хронической

бессловесности может занять несколько месяцев. Самое главное средство – полная тишина.

В перечне профессиональных заболеваний, утвержденном приказом Министерства здравоохранения Министерства образования и науки Российской Федерации №90 от 14 марта 1996 года, к профессиональным заболеваниям отнесены только хронический ларингит, узелки голосовых складок и контактные язвы голосовых складок. Фоноастения и функциональная дисфония в этот список не входят, хотя являются одними из самых распространенных заболеваний среди педагогов [2].

По данным Всероссийского научно-методического центра фониатрии, распространенность заболеваний голоса среди педагогов в разных регионах нашей страны составляет в среднем 65 %. Ежегодно у 2 % учителей диагностируется хронический ларингит, у 6 % – предраковое заболевание, у 11 % – узелки на голосовых складках, у 4,5 % – полипы и у 18 % – парез или паралич гортани. Кровотечения, полипы или узелки были удалены в 9,5 % случаев. Функциональные нарушения голоса были диагностированы в 49 % случаев [6].

Заключение

Подводя итог проведенному исследованию, можно сказать, что педагоги являются представителями голосоречевых профессий, которые подвержены риску нарушений голосовой функции. Профессиональные особенности, такие как длительная нагрузка на голосовой аппарат, неумение управлять голосом, стрессовые ситуации и частые простуды, могут привести к нарушениям голоса у педагогов. Все нарушения голоса делятся на органические и функциональные. Органические нарушения связаны с нарушением целостности органов дыхания и речи, хроническим воспалением или поражением нервной системы. Функциональные нарушения голоса (афония, дисфония, фонастения) не связаны с воспалительными процессами, но приводят к широкому спектру голосовых расстройств с нарушениями силы, высоты и тембра голоса, напряжением, сильными судорогами, громкостью, рассеянностью и падениями.

Литература

1. Вансовская Л. И. Практикум по технике речи. Фоноационный тренинг. СПб., 1997. 101 с.
2. Елисеев А. Г. и др. Большая медицинская энциклопедия. М.: ЭКСМО, 2011. 859 с.

3. Зарипова Т. Н., Мухина В. И. Лечение обострений хронического ларингита у профессионалов голоса // Вестник оториноларингологии. 2016. № 2. С. 53-56.

4. Кузнецова О. Н. Речи медовые // Здоровье детей. 2009. № 6. С. 10-14.
5. Лаврова Е. В. Логопедия. Основы фонопедии. М.: Академия, 2014. 183 с.
6. Орлова О. С., Василенко Ю. С., Захарова А. Ф., Самохвалова Л. О., Козлова П. А. Распространенность, причины и особенности нарушений голоса у педагогов // Вестник оториноларингологии. 2000. № 5. С. 18-21.

7. Седлачкова Е. Г. Значение дефектов музыкального слуха при возникновении гиперкинетической дисфонии / Развитие детского голоса / Под ред. Шацкой В. Н. М., 2013. С. 140-146.
8. Фомина М. В. Профилактика и лечение нарушений голоса у лиц голосоречевых профессий: Методические указания. Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2014. 26 с.

References

1. Vansovskaja L. I. *Praktikum po tehnike rechi. Fonacionnyj trening* [Speech Technique Workshop. Phonation training]. St. Petersburg, 1997. 101 p. (In Russian)
2. Eliseev A. G. i dr. *Bol'shaja medicinskaja jenciklopedija* [The Big Medical Encyclopedia]. Moscow, EKSMO publ., 2011. 859 p. (In Russian)
3. Zaripova T. N., Mukhina V. I. *Lechenie obostrenij hronicheskogo laringita u professionalov golosa* [Treating the exacerbations of voice professionals' chronic laryngitis]. Bulletin of Otorhinolaryngology. 2016. No. 2. Pp. 53-56. (In Russian)
4. Kuznecova O. N. *Rechi medovye* [Honeyed speeches]. Zdorov'e detej. 2009. No. 6. Pp. 10-14. (In Russian)
5. Lavrova E. V. *Logopedija. Osnovy fonopedii* [Speech Therapy. Fundamentals of Phonopedics]. Moscow, Akademia publ., 2014. 183 p. (In Russian)
6. Orlova O. S., Vasilenko Ju. S., Zaharova A. F., Samohvalova L. O., Kozlova P. A. *Rasprostranennost', prichiny i osobennosti narushenij golosa u pedagogov* [Prevalence, causes and characteristics of voice disorders in educators]. Vestnik otorinolaringologii. 2000. No. 5. Pp. 18-21. (In Russian)
7. Sedlachkova E. G. *Znachenie defektov muzykal'nogo sluha pri vozniknovenii giperkineticheskoj disfonii* [The significance of music hearing defects in the occurrence of hyperkinetic dysphonia]. Razvitie detskogo golosa. Ed. by Shackoj V. N. Moscow, 2013. Pp. 140-146. (In Russian)
8. Fomina M. V. *Profilaktika i lechenie narushenij golosa u lic golosorechevyh professij: Metodicheskie ukazaniya* [Prevention and treatment of voice disorders in persons with voice professions: Methodical guidelines]. Orenburg: Orenburg State University, 2004. 26 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Прилепко Юлия Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра коррекционной психологии и педагогики, Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, Россия; e-mail: prilepko.yulya@yandex.ru

Алексеева Марина Николаевна, старший преподаватель, кафедра коррекционной педагогики и инклюзивного образования, Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь, Россия; e-mail: alekseeva-83@mail.ru

Целовальник Мария Витальевна, старший преподаватель, кафедра коррекционной психологии и педагогики, Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, Россия; e-mail: tsevalnik_mv@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Yulia V. Prilepko, Ph. D. (Psychology), assistant professor, the chair of Correctional Psychology and Pedagogy, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia; e-mail: prilepko.yulya@yandex.ru

Marina N. Alekseeva, senior lecturer, the chair of Correctional Pedagogy and Inclusive Education, Stavropol Pedagogical Institute, Stavropol, Russia; e-mail: alekseeva-83@mail.ru

Maria V. Tselovalnik, senior lecturer, the chair of Correctional Psychology and Pedagogy, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia; e-mail: tsevalnik_mv@mail.ru

Принята в печать 15.10.2024 г.

Received 15.10.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 377.004
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-87-91

Цифровая образовательная среда как условие проектирования профессионального модуля основной образовательной программы среднего специального образования

© 2024 Рахметов Т. С.

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

РЕЗЮМЕ. Цель. В данной работе рассматриваются условия разработки основных образовательных программ, созданных на основе цифровой образовательной среды. **Методы.** Анализ проведен на основе нормативных актов, научной литературы, интернет-ресурсов и педагогической практики. Исследование показало, что цифровая образовательная среда играет существенную роль в разработке основных профессиональных образовательных программ. **Результаты.** В статье представлен анализ существующих организационно-педагогических условий, в том числе возможности цифровой образовательной среды для реализации проектирования профессионального модуля основных профессиональных образовательных программ среднего специального образования (ОПОП СПО). **Выводы.** В ходе проведенной работы был разработан комплекс организационно-педагогических условий для создания модуля профессиональной образовательной программы среднего образования, с учетом использования цифровой образовательной среды в процессе формирования паспорта компетенций.

Ключевые слова: проектирование, профессиональный модуль, ФГОС, организационно-педагогические условия, цифровая образовательная среда.

Формат цитирования: Рахметов Т. С. Цифровая образовательная среда как условие проектирования профессионального модуля основной образовательной программы среднего специального образования // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 4. С. 87-91. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-87-91

Digital Educational Environment as a Condition for Projecting the Professional Module of the Basic Educational Program of Secondary Special Education

© 2024 Telman S. Rakhmetov

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

ABSTRACT. Aim. In this paper, consider the conditions for the development of basic educational programs based on the digital educational environment. **Methods.** The analysis was carried out on the basis of normative acts, scientific literature, Internet resources and pedagogical practice. The study showed that the digital educational environment plays an essential role in the development of basic professional educational programs. **Results.** The article presents an analysis of the existing organizational and pedagogical conditions, including the possibilities of a digital educational environment to implement the design of the professional module of the main professional educational programs of secondary special education (MPEP SSE). **Conclusions.** In the course of the work carried out, a set of organizational and pedagogical conditions was developed for creating the module of a professional educational program of the secondary education, taking into account the use of the digital educational environment in the process of forming the competency passport.

Keywords: design, professional module, Federal State Educational Standard, organizational and pedagogical conditions, digital educational environment.

For citation: Rakhmetov T. S. Digital Educational Environment as a Condition for Projecting the Professional Module of the Basic Educational Program of Secondary Special Education. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 4. Pp. 87-91. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-87-91 (in Russian)

Введение

В процессе создания основных образовательных программ, предназначенных для подготовки кадров – будущих специалистов в сфере социально-экономического образования (в том числе в педагогической сфере), выполняются следующие основополагающие этапы:

1. Ознакомление с международными методологиями в области образования, проектами и т. д.

2. Анализ условий цифрового образовательного пространства, последующая разработка составных элементов основных образовательных программ.

3. Использование образовательных цифровых технологий как неотъемлемой части современной цифровой образовательной среды (например, использование различных программ и онлайн-ресурсов, разработанных И. Робертом, Л. Жилиной, Г. Товызер, С. Панюковой и др.).

4. Изучение нормативно-правовых основ современного профессионального образования.

5. Анализ основных стандартов в сфере среднего профессионального образования, которые выступают в виде основы разработки и внедрения образовательных программ профессионального обучения.

Одним из ключевых факторов улучшения качества образовательных услуг является эффективное взаимодействие между образовательными учреждениями и работодателями. В этой связи, профессиональные стандарты играют важную роль, поскольку они способствуют согласованию требований к квалификации, как на рынке труда, так и в сфере образования. Кроме того, они обеспечивают законодательную основу для тесного сотрудничества между этими двумя сферами.

Процесс разработки образовательных программ в учреждениях среднего профессионального образования эффективно контролируется благодаря формированию, согласованию и внедрению профессиональных нормативов, которые регулируют взаимодействие между ними.

Успех экономического прогресса республики, формирование ценностных принципов, сохранение исторического и

культурного наследия конкретного региона, способных обеспечить стабильность в политике и в обществе, напрямую связаны с подготовкой специалистов, а также с учетом анализа требований работодателей, особенностей местности [7]. Важно уточнить компетенции в соответствии с образовательными стандартами, учитывая специфику различных профессиональных областей. Исходя из этого, необходимо определить группу ключевых навыков и разработать соответствующие модули профессионального образования.

Важную роль в профессиональном росте студентов играют модули, включенные в образовательную программу. Разработка этих модулей проходит таким образом, чтобы во взаимодействии помочь развить те специальные навыки, которые необходимы для успешного выполнения определенных задач. Кроме того, эти модули объединены в единую систему образования, где каждая дисциплина занимает свое место и имеет свой контекст.

Формирование образовательной программы по модулям невозможно без определения основных задач, направленных на развитие профессиональных и общих компетенций студентов, для успешного выполнения ими последующих трудовых задач. Цель данного процесса – обеспечить целостность для образовательной программы, учитывая современные профессиональные стандарты рынка труда, а также интересы обучающихся. Наша задача – создать уникальную программу, которая отвечает всем требованиям, гарантируя высокое качество обучения и успешную адаптацию на рынке труда.

Ключевым элементом в структуре ОПОП является профессиональный модуль, который включает в себя различные учебные предметы, которые объединены общей целью модуля. Благодаря этим предметам обучающиеся развивают свои профессиональные и личностные навыки. Модули обеспечивают контекстуальность, целостность и межпредметную связь в рамках образовательной программы. Кроме того, они развивают профессиональные функциональные навыки студентов [10].

Прозрачность образовательного процесса и его доступность для всех граждан страны обеспечивает ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Главным требованием является внедрение цифровых технологий в образовательную сферу. Это подразумевает передачу процессов принятия решений в виртуальное пространство с помощью социальных сетей и мобильных устройств для анализа больших объемов данных.

Влияние цифровизации оказывает значительное воздействие на экономический и социальный успех Российской Федерации.

Гарантирование доступности любых информационных ресурсов для граждан страны является одной из существенных целей, достигаемых в процессе проведения национальных проектов, таких как «Образование», «Цифровая экономика», «Наука» и другие [3].

Степень разработанности проблематики

Анализ практики проведения обучения в средних профессиональных учреждениях, воплощающих ФГОС СПО, позволяет сделать вывод, что формирование компетенций осуществляется не систематически. Непонятность в программе специального образования связана с отсутствием четкой структуры. Несмотря на то, что образовательные компетенции содержат определенную направленность процесса обучения,

Разработку образовательной программы необходимо начинать с анализа структуры и содержания традиционной модели, присущей системе образования. Для этого необходимо, в первую очередь, выявить общие виды профессиональной деятельности и определить основные компетенции, присущие ей.

Такие авторы, как А. А. Вербицкий, Р. Н. Азарова, М. Д. Ильзова и другие, исследовали различные аспекты проектирования содержания образовательного процесса при использовании компетентного подхода.

Исходя из проведенных исследований, включая работы Л. А. Витвитской, Е. И. Козыревой, В. И. Блинова и Н. И. Неупкоевой, мы разработали организационно-педагогические условия, нацеленные на обеспечение уникальности процесса обучения и сохранение его основного смысла:

1. Мы моделируем методы и содержание будущей профессиональной деятельности, при этом учитывая инновационные подходы и актуальные тенденции.

2. Внедряем профессиональный модуль в образовательную программу образовательного учреждения профессионального образования.

3. Мы разрабатываем набор инструментов для контроля и оценки, основанных на ожидаемых результатах профессиональной подготовки студентов.

4. Обеспечиваем соответствие структуры содержания учебной программы структуре образовательных результатов, чтобы студенты получали необходимые для успешной профессиональной деятельности навыки и знания.

5. Используем возможности цифровой образовательной среды в процессе обучения в образовательном учреждении профессионального образования.

Результаты исследования

В отличие от предыдущих исследований, наша методика организационно-педагогических условий проектирования включает использование инновационных цифровых образовательных технологий, включая мобильное электронное образование (МЭО), в рамках Центра образования и развития (ЦОР). Такой интегративный подход позволяет эффективно управлять образовательным процессом в специализированном учебном заведении, таком как Специальное профессиональное образовательное учреждение (СПО).

В процессе разработки профессионального модуля образовательной программы используются организационно-педагогические условия, которые суммируются и представляются в обобщенной модели. Главной его целью является развитие компетенций (в том числе общекультурные и профессиональные), направленных на удовлетворение потребностей заинтересованных сторон. Эти стороны включают работодателей, учитывая требования профессионального стандарта, а также государство, в соответствии с образовательными стандартами, а также региональный рынок труда, где предусмотрено специализированное обучение.

При разработке содержания данного модуля мы руководствуемся принципами функциональности, модульности и контекстности.

В профессиональном образовании, при разработке учебного модуля, важно осуществлять тщательное планирование его структуры с целью поддержания междисциплинарности и единства. Это позволит

эффективно организовать образовательный процесс таким образом, чтобы студенты были готовы к практической деятельности, развитию своих профессиональных навыков и повышению конкурентоспособности на рынке труда. Достигнуть этой цели можно с помощью основных ресурсов модуля, включая содержание. Кроме того, необходимо учитывать связь с будущей профессиональной деятельностью студентов, интегрировать теоретическое обучение с практической подготовкой и учитывать потребности обучающихся.

Важная роль в организации деятельности модуля заключается в интеграции различных дисциплин и развитии способно-

сти студентов применять полученные знания и навыки в различных образовательных средах.

Выводы

Отталкиваясь от всего описанного выше, и прежде всего от общепринятых условий проектирования модуля главной профессиональной учебной программы, мы видим возможным совершенствование организационно-педагогических условий с применением возможностей цифровой образовательной среды. Так мы можем предложить конкретизировать содержание компетенции на основе возможностей ЦОС, которые были рассмотрены в научно-методических семинарах преподавателей ПОАНО «Национальный инновационный колледж» и в разных изданиях.

Литература

1. Азарова Р. Н., Золотарева Н. М. Разработка паспорта компетенции: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет УМО и НМС высшей школы, 2010. 52 с.

2. Блинов В. И., Батрова О. Ф., Есенина Е. Ю. и др. Методические рекомендации по разработке профессиональных образовательных программ с учетом требований профессиональных стандартов. М.: ФИРО, «Перо», 2014. 53 с.

3. Везиров Т. Г., Рахметов Т. С. Цифровая образовательная среда как условие реализации личностно-ориентированного в профессиональной подготовке современного педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-4. С. 65-67.

4. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.

5. Витвицкая Л. А. Деятельностный подход к проблеме взаимодействия субъектов образовательного процесса // Высшее образование сегодня. 2009. № 6. С. 55-58.

6. Жилина Л. В. Современная образовательная среда как ресурс реализации ФГОС // Цифровая образовательная среда: новые компетенции педагога. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2019. С. 6-8.

7. Закон Республики Дагестан «Об утверждении Стратегии социально-экономического развития Республики Дагестан на период до 2030 г. от 12 октября 2022 года № 70.

8. Ильязова М. Д. Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 48 с.

9. Козырева Е. И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры // Методология и методика естественных наук: сб. науч. тр. Вып. 4. Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999. 24 с.

10. Методические рекомендации по разработке новых и актуализации действующих федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования. М.: ФГБОУ ДПО ИРПО, 2023. 32 с.

11. Неупокоева Н. И. Взаимосвязь образовательных результатов и педагогических целей в условиях трансформационных процессов в системе образования: дисс. канд. пед. наук. СПб., 2004. 198 с.

12. Панюкова С. В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 224 с.

13. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 398 с.

References

1. Azarova R. N., Zolotareva N. M. *Razrabotka pasporta kompetencii: Metodicheskie rekomendacii dlya organizatorov proektnykh rabot i professorsko-prepodavatel'skikh kolektivov vuzov*

[Development of a competence passport: Methodological recommendations for the organizers of project work and teaching staff of universities]. Moscow, Research Center for quality problems of training specialists, Coordinating Council of the

UMO and NMS of higher Education, 2010. 52 p. (In Russian)

2. Blinov V. I., Batrova O. F., Yesenina E. Yu., etc. *Metodicheskie rekomendatsii po razrabotke professional'nykh obrazovatel'nykh programm s uchetom trebovanij professional'nykh standartov* [Methodological recommendations for the development of professional educational programs taking into account the requirements of professional standards]. Moscow: FIRO, "Pero", 2014. 53 p. (In Russian)

3. Vezirov T. G., Rakhmetov T. S. *Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak uslovie realizatsii lichnostno-orientirovannogo v professional'noj podgotovke sovremennogo pedagoga* [Digital educational environment as a condition for the implementation of a personality-oriented modern teacher in professional training]. Problems of modern pedagogical education. 2023. No. 81-4. Pp. 65-67. (In Russian)

4. Verbitsky A. A., Larionova O. G. *Lichnostnyj i kompetentnostnyj podkhody v obrazovanii: problemy integratsii* [Personal and competence approaches in education: problems of integration]. Moscow: Logos, 2009. 336 p. (In Russian)

5. Vitvitskaya L. A. *Deyatel'nostnyj podkhod k probleme vzaimodejstviya sub'ektov obrazovatel'nogo processa* [An activity-based approach to the problem of interaction of subjects of the educational process]. Higher education today. 2009. No. 6. Pp. 55-58. (In Russian)

6. Zhilina L. V. *Sovremennaya obrazovatel'naya sreda kak resurs realizatsii FGOS* [Modern educational environment as a resource for the implementation of the Federal State Educational Standard]. Digital educational environment: new competencies of a teacher. Materials of the II All-Russian scientific and practical conference. St. Petersburg, 2019. Pp. 6-8. (In Russian)

7. *Zakon Respubliki Dagestan «Ob utverzhdenii Strategii social'no-ehkonomicheskogo razvitiya Respubliki Dagestan na period do 2030 goda ot 12 oktyabrya 2022 goda № 70* [Law of the Republic of Dagestan "On approval of the Strategy of socio-economic development of the Republic of Dagestan for the period up to 2030 dated October 12, 2022. No. 70]. (In Russian)

8. Ilyazova M. D. *Formirovanie invariantov professional'noj kompetentnosti studenta: situacionno-kontekstnyj podkhod: avtoref. diss. d-ra ped. nauk* [Formation of invariants of professional competence of a student: situational and contextual approach: abstract of the dissertation of the Doctor of pedagogical sciences]. Moscow, 2011. 48 p. (In Russian)

9. Kozyreva E. I. *Shkola pedagoga-issledovatelya kak uslovie razvitiya pedagogicheskoy kul'tury* [School of a teacher-researcher as a condition for the development of pedagogical culture]. Methodology and methodology of natural sciences: sb. scientific tr. Issue. 4. Omsk, Publishing House of OmSPU, 1999. 24 p. (In Russian)

10. *Metodicheskie rekomendatsii po razrabotke novykh i aktualizatsii dejstvuyushchikh federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov srednego professional'nogo obrazovaniya* [Methodological recommendations for the development of new and updating of existing federal state educational standards of secondary vocational education]. Moscow, FSBEI APE IDPE, 2023. 32 p. (In Russian)

11. Neupokoeva N. I. *Vzaimosvyaz' obrazovatel'nykh rezul'tatov i pedagogicheskikh celej v usloviyakh transformacionnykh processov v sisteme obrazovaniya: diss. kand. ped. nauk* [The relationship of educational results and pedagogical goals in the context of transformational processes in the education system: diss. Candidate of Pedagogical Sciences]. St. Petersburg, 2004. 198 p. (In Russian)

12. Panyukova S. V. *Ispol'zovanie informacionnykh i kommunikacionnykh tekhnologij v obrazovanii: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnykh zavedenij* [The use of information and communication technologies in education: a textbook for students of higher educational institutions]. Moscow, "Academia" Publishing center, 2010. 224 p. (In Russian)

13. Robert I. V. *Teoriya i metodika informatizatsii obrazovaniya (psikhologo-pedagogicheskij i tekhnologicheskij aspekty)* [Theory and methodology of informatization of education (psychological, pedagogical and technological aspects)]. Moscow, BINOM. Laboratory of Knowledge, 2014. 398 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Рахметов Тельман Сулейманович, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики профессионального образования, Дагестанский государственный педагогический университет им. П. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail rahmetovtelman@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Telman S. Rakhmetov, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Theory and Methodology of Vocational Education, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: rahmetovtelman@yandex.ru

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-92-96

Использование педагогических принципов построения русско-чеченского словаря по теории и методике обучения русскому языку

© 2024 Саиева М. А.

Чеченский государственный педагогический университет,
Грозный, Россия; e-mail: saievam@list.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. Создание эффективного языкового ресурса, способствующего обучению русскому языку чечено-говорящих обучающихся. **Методы.** Изучение особенностей русского и чеченского языков для выделения ключевых лексических единиц и получение обратной связи от лингвистов и педагогов в процессе разработки словаря. **Результаты.** Разработанные русско-чеченские словари, учитывающие лингвистические и педагогические аспекты, способствуют обогащению словарного запаса по русскому языку у обучающихся, для кого чеченский язык является родным. **Вывод.** Работа подчеркивает важность интеграции теории и методики обучения русскому языку в процесс создания русско-чеченского словаря. Эффективное использование лингвистических и педагогических принципов способствуют созданию инструмента, специально адаптированного для чечено-говорящих обучающихся, содействуя их успешному освоению русского языка.

Ключевые слова: русско-чеченский словарь, теория и методика обучения русскому языку, лингвистический анализ, лексические единицы, методы обучения языкам, культурные и языковые особенности, эффективность обучения, педагогические принципы, адаптация для чечено-говорящих обучающихся, тестирование эффективности.

Формат цитирования: Саиева М. А. Использование принципов построения русско-чеченского словаря по теории и методике обучения русскому языку // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 4. С. 92-96. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-92-96

Applying the Pedagogical Principles in Building the Russian-Chechen Dictionary Based on the Theory and Methodology of Teaching Russian

© 2024 Mariam A. Saiyeva

Chechen State Pedagogical University,
Grozny, Russia; e-mail: saievam@list.ru

ABSTRACT. Aim. Creating an effective language resource to facilitate the teaching Russian to Chechen-speaking students. **Methods.** Studying the characteristics of the Russian and Chechen languages to identify key lexical units and obtaining feedback from linguists and educators during the dictionary development process. **Results.** Developed Russian-Chechen dictionaries, taking into account linguistic and pedagogical aspects, contribute to enriching the lexicon of Chechen-speaking students in the process of learning Russian. **Conclusion.** The work emphasizes the importance of integrating the theory and methodology of teaching Russian into the process of constructing the Russian-Chechen dictionary. The effective use of linguistic and pedagogical principles contributes to the creation of a tool specifically adapted for Chechen-speaking students, facilitating their successful mastery of Russian.

Keywords: Russian-Chechen dictionary, theory and methodology of teaching Russian, linguistic analysis, lexical units, language teaching methods, cultural and linguistic characteristics, teaching efficiency, pedagogical principles, adaptation for Chechen-speaking students, effectiveness testing.

For citation: Saiyeva M. A. Applying the Pedagogical Principles in Building the Russian-Chechen Dictionary Based on the Theory and Methodology of Teaching Russian. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 4. Pp. 92-96. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-92-96 (in Russian)

Введение

В современном мире, где культурное и языковое разнообразие становится неотъемлемой частью общественной динамики, вопросы обучения русскому языку в контексте многоязычия привлекают все большее внимание. Особенно важно учитывать этнические и культурные особенности, предоставляя инструменты, способствующие эффективному обучению. В этом контексте создание русско-чеченского словаря, основанного на принципах теории и методики обучения русскому языку, выступает важным шагом к качественному образованию [10].

Чеченский язык, обладая своей уникальной структурой и особенностями, представляет вызов для многоязычного образования [1]. Этот процесс требует глубокого понимания как языковых, так и педагогических аспектов. В данном исследовании мы направляем внимание на использование принципов построения русско-чеченского словаря, учитывая теоретические основы и методики, специфичные для обучения русскому языку в контексте многоязычия. Целью данного исследования является разработка эффективного языкового ресурса, который не только обогатит лексический запас чечено-говорящих студентов, но и способствует эффективному обучению русскому языку. Мы стремимся создать словарь, основанный на принципах, соответствующих теоретическим и педагогическим аспектам обучения языку, адаптированный к культурным особенностям аудитории.

Исследование организовано следующим образом: в разделе «Литературный обзор» мы рассмотрим ключевые аспекты теории и методики обучения русскому языку в многоязычном контексте. «Методология» представит подходы к лингвистическому анализу и разработке словаря. «Результаты и обсуждение» расскажут о созданном словаре и его воздействии на процесс обучения. В заключении мы подведем

итоги исследования, подчеркивая его вклад в область обучения русскому языку в многоязычном обществе.

Использование принципов построения русско-чеченского словаря, разработанного с учетом теории и методики обучения русскому языку, существенно улучшит эффективность обучения русскому языку среди чечено-говорящих обучающихся [5]. Гипотеза предполагает, что индивидуальный подход к чечено-говорящей аудитории, учитывающий их уникальные языковые и культурные особенности, способствует более эффективному обучению русскому языку [4].

Материал и методы исследования

Адаптация культурных особенностей, учитывающих культурные особенности чеченского населения, предоставит обучающимся контекстуальные и соответствующие ситуациям обучения лексические единицы, что способствует лучшему пониманию и запоминанию материала [6].

Интеграция современных методов обучения, поддерживаемых теорией, повысит уровень мотивации студентов и улучшит их языковые навыки, соответствуя современным стандартам образования. Создание словаря с учетом методов лексикографии, обогатит лексический запас студентов, что будет полезным как в контексте обучения русскому языку, так и в повседневной коммуникации [9].

Повышение эффективности обучения: предполагается, что разработанный словарь, соответствующий принципам теории и методики обучения русскому языку, станет эффективным инструментом для преодоления языковых барьеров и успешного вхождения студентов в русскоязычное образовательное пространство.

Преподавание русского языка представляет собой особый вызов для преподавателей, так как им приходится учитывать разнообразие культур, языковых особенностей и образовательных подходов [8]. К некоторым стратегиям и ресурсам, которые могут быть применены в таких условиях:

1. Адаптивность и индивидуальный подход: преподаватель должен быть гибким и учитывать различные языковые и культурные фоны своих учащихся. Это может включать использование индивидуальных заданий, учёта уровня знания русского языка и определение оптимального темпа обучения.

2. Интеркультурность и включение элементов мировой культуры: преподаватель может использовать русскую литературу и искусство как основу для обучения, при этом стремясь объединить многоязычность и разнообразие культур.

3. Лингводидактические методы: использование методов обучения, основанных на сравнении русского языка с родными языками учащихся и акцентах на различиях и сходствах между ними, упрощает процесс обучения.

4. Использование мультимедийных ресурсов и технологий: интерактивные и мультимедийные ресурсы, такие как видеоматериалы, аудиозаписи, интерактивные игры и тесты, помогают сделать процесс обучения русскому языку более интересным и динамичным.

5. Кооперативное обучение: применение методов кооперативного обучения, когда учащиеся с разными языковыми и культурными фонами работают над совместными проектами, способствует взаимопониманию и развитию коммуникативных умений.

6. Поддержание мотивации и интереса: преподаватель должен стремиться поддерживать мотивацию и интерес учащихся к изучению русского языка, используя разнообразные методы и материалы, которые будут вызывать удовольствие от обучения и поощрять к самостоятельной работе.

7. Разнообразие методов оценки: преподаватель должен применять различные методы оценки знаний и умений учащихся, которые нацелены на обнаружение прогресса и предоставление информации для дополнительного обучения.

8. Самостоятельная работа: стимулирование учеников к самостоятельной языковой практике, что позволяет им осознать свои сильные и слабые стороны, получить дополнительные знания и опыт вне класса.

Преподавание русского языка в многоязычной среде требует стратегий и ресурсов, которые учитывают разнообразие методов обучения, культурных особенностей

и разных языковых фонов учащихся с целью поддержать их мотивацию и интерес к русскому языку, обеспечивая при этом качественное и эффективное обучение [3].

Ожидаемые результаты

Ожидается, что реализация гипотезы приведет к созданию обучающего ресурса, который не только упростит процесс обучения русскому языку для чечено-говорящих учеников, но и станет моделью для адаптации в других многоязычных образовательных средах и приведет к пониманию того, как эффективно использовать принципы теории и методики обучения русскому языку при разработке русско-чеченского словаря, а также определит влияние словаря на уровень владения русским языком и обучение чечено-говорящих обучающихся.

Лингвистический анализ позволил выделить основные тематические и функциональные группы слов, что обеспечивает структурированность словаря и его удовлетворение потребностям обучения и извлечение принципов теории и методики обучения русскому языку [2]. Экспертные мнения подтверждают соответствие словаря принципам теории и методики обучения, а также подчеркивают его значимость для чечено-говорящих обучающихся. Тестирование свидетельствует о практической эффективности словаря, демонстрируя его положительное воздействие на языковые навыки студентов и улучшение уровня владения русским языком после использования словаря.

Анализ данных подчеркивает статистическую значимость улучшений, свидетельствуя о практической применимости словаря, обеспечивая доступность и гибкость использования словаря в различных образовательных сценариях. Результаты и обсуждение подтверждают, что созданный русско-чеченский словарь, разработанный с учетом принципов теории и методики обучения русскому языку, является эффективным инструментом для обучения чечено-говорящих студентов и способствует повышению их уровня владения русским языком.

Заключение

Исследование по использованию принципов построения русско-чеченского словаря в соответствии с теорией и методикой обучения русскому языку выявило ряд значимых результатов и достижений.

Разработанный словарь стал эффективным инструментом обучения русскому языку для чечено-говорящих учеников. Учет культурных особенностей и лингвистических характеристик словаря способствует его успешному использованию в образовательной практике. Экспертные оценки подтвердили соответствие словаря принципам теории и методики обучения русскому языку. Это подчеркивает его значимость как средства, учитывающего особенности целевой аудитории. Успешное внедрение электронных ресурсов словаря

подчеркнуло его соответствие современным технологическим требованиям в образовании и расширило спектр возможностей для использования. Русско-чеченский словарь, построенный на основе принципов теории и методики обучения русскому языку, представляет собой ценный ресурс для эффективного и инклюзивного обучения русскому языку. Его успешная реализация открывает перспективы для адаптации подобных методов в обучении других многоязычных групп, обогащая образовательные практики и поддерживая разнообразие языков в образовательных средах.

Литература

1. Алиева С. А., Касумова Б. С.-А. и др. Чеченский язык. Нохчийн мотт. Абат. М.: Дрофа, 2012. 175 с.
2. Алироев И. Ю. Чеченский язык. М.: Academia, 1999. 160 с.
3. Бертагаев Т. А. Билингвизм и его разновидности в системе употребления. М.: Наука, 1972. С. 82-88.
4. Гак В. Г. Проблема создания универсального словаря. М.: Рус.яз., 1986. С. 119-125.
5. Дешириев Ю. Д. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия: сб. науч. тр. М.: 2012. 236 с.

6. Джамалханов З. Д., Чинхоева Т. Н. Нохчийн мотт 10-11 классашна учебник // Дешаран пособи. М.: Русское слово, 2014. 206 с.
7. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Издание 5-е, исправленное и дополненное. Назрань: Пилигрим, 2010. 486 с.
8. Жеребило Т. В. Функционирование регионального варианта русского языка в Чеченской Республике. Назрань: Кеп, 2016. 279 с.
9. Карасаев А. Т., Мациев А. Г. Русско-чеченский словарь. М.: Русский язык, 1978. 728 с.
10. Михайлова М. М. Двуязычие: Принципы и проблемы. М.: Просвещение, 1969. 136 с.

References

1. Alieva S. A., Kasumova B. S.-A., et al. *Chechensky yazyk* [The Chechen language]. Noxçiyn mott. Abat. Moscow, Drofa, 2012. 175 p. (In Russian)
2. Aliroev I. Yu. *Chechensky yazyk* [The Chechen language]. Moscow, Academia, 1999. 160 p. (In Russian)
3. Bertagaev T. A. *Bilingvizm i ego raznovidnosti v sisteme upotrebleniya* [Bilingualism and its varieties in the usage system]. Moscow, Nauka, 1972. Pp. 82-88. (In Russian)
4. Gak V. G. *Problema sozdaniya universal'nogo slovary* [The problem of creating a universal dictionary]. Moscow, Russkiy yazyk, 1986. Pp. 119-125. (In Russian)
5. Deshiriev Yu. D. *Osnovnye aspekty issledovaniya dvuyazychiya i mnogoyazychiya* [Basic aspects of the study of bilingualism and multilingualism]. Problems of bilingualism and multilingualism: Collection of scientific papers. Moscow, 2012. 236 p. (In Russian)

6. Dzhamaalkhanov Z. D., Chinkhоеva T. N. *Noxçiyn mott 10-11 klassashna uchebnik*. Desharan posobi. Moscow, Russkoe slovo publ., 2014. 206 p.
7. Zherebilo T. V. *Slovar' lingvisticheskikh terminov* [Dictionary of linguistic terms]. 5th edition, revised and supplemented. Nazran, Pilgrim publ., 2010. 486 p. (In Russian)
8. Zherebilo T. V. *Funkcionirovanie regional'nogo varianta russkogo yazyka v Chechenskoj Respublike* [Functioning of the regional variant of Russian in the Chechen Republic]. Nazran, Kep publ., 2016. 279 p. (In Russian)
9. Karasaev A. T., Matsiev A. G. *Russko-chechensky slovar* [Russian-Chechen dictionary]. Moscow: Russian language, 1978. 728 p. (In Russian)
10. Mikhaylova M. M. *Dvuyazychie: Principy i problemy* [Bilingualism: Principles and problems]. Moscow, Prosveshchenie, 1969. 136 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Саиева Марьям Абдурашидовна, аспирант, Чеченский государственный педагогический университет, Грозный, Россия; e-mail: saievam@list.ru

Научный руководитель:

Говердовская Елена Валентиновна, доктор педагогических наук, профессор, Пятигорский медико-фармацевтический институт, филиал Волгоградского государственной медицинской академии Минздрава России, заместитель директора по непрерывному образованию, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин и биологии, Пятигорск, Россия.

Принята в печать 10.10.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Mariam A. Saiyeva, postgraduate, Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russia; e-mail: saievam@list.ru

Scientific supervisor:

Yelena V. Goverdovskaya, Doctor of Pedagogy, professor, Pyatigorsk Medical and Pharmaceutical Institute, branch of the Volgograd State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Deputy Director for Continuing Education, Head of the chair of Humanities and Bioethics, Pyatigorsk, Russia.

Received 10.10.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science

Оригинальная статья / Original Article

УДК 378

DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-96-100

Повышение интенсивности учебно-тренировочного процесса в условиях вуза (на примере баскетбола)

© 2024 Тилиев К. М., Магомедов М. Г., Чупанова Н. В.

Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: tilievkamil@gmail.com, m.m.g.1986@mail.ru, achu-68@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Целью исследования является повышение интенсивности учебно-тренировочного процесса в условиях вуза на примере баскетбола с использованием компетентностного подхода. **Методы.** Основным методом, используемым в данной исследовательской работе, является анализ научной и педагогической литературы. **Результат.** Авторы акцентируют внимание на развитии двигательной активности, командного взаимодействия и социальной компетенции студентов. Исследование проводилось в Дагестанском государственном педагогическом университете им. Р. Гамзатова, где были выявлены организационно-педагогические условия для эффективного формирования физической готовности студентов. **Вывод.** Обсуждается значение полученных данных для определения задач и методов специальной силовой подготовки.

Ключевые слова: физическое развитие, физические нагрузки, студент, тренировочный процесс, силовая подготовка, скоростная подготовка.

Формат цитирования: Тилиев К. М., Магомедов М. Г., Чупанова Н. В. Повышение интенсивности учебно-тренировочного процесса в условиях вуза (на примере баскетбола) // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 4. С. 96-100. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-96-100

Increasing the Intensity of the Educational and Training Process in a University

(Case Study of Basketball)

© 2024 Kamil M. Tiliev, Magomed G. Magomedov, Nina V. Chupanova
Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: m.m.g.1986@mail.ru, tilievkamil@gmail.com,
achu-68@mail.ru

ABSTRACT. The aim of the study is to increase the intensity of the educational and training process in university conditions using the example of basketball using a competence-based approach. **Methods.** The main method used in this research work is the analysis of scientific and pedagogical literature. As a **result**, the authors focus on the development of motor activity, team interaction and social competence of students. The study was conducted at Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, where organizational and pedagogical conditions for the effective formation of physical fitness of students were identified. **Conclusion.** The significance of the data obtained for determining the tasks and methods of special strength training is discussed.

Keywords: physical development, physical activity, student, training process, strength training, speed training.

For citation: Tiliev K. M., Magomedov M. G., Chupanova N. V. Increasing the Intensity of the Educational and Training Process in a University (Case Study of Basketball). Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 4. Pp. 96-100. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-96-100 (in Russian)

Введение

Баскетбол как одна из популярных и зрелищных игр в нашем современном понимании характеризуется высоким уровнем двигательной активности и большими физическими нагрузками. Баскетбол сегодня – это не только вид спорта, но и особая система упражнений, позволяющая воспитать у занимающихся определённый перечень физических навыков.

Игровая деятельность и разнообразные технические и тактические действия игры формируют жизненно важные профессионально-прикладные навыки и умения у студентов, всестороннее развитие как физических, так и психических качеств [1]. Большой перечень двигательных действий, используемых в игре, и разнообразие физических упражнений являются эффективным средством укрепления здоровья, которые могут использоваться будущим специалистом на протяжении всей жизни в самостоятельных формах занятий физической культурой.

Методика

Сегодня для студентов вузов баскетбол является не только увлекательной игрой, но и эффективным средством физического воспитания, включенным в учебную программу. Баскетбол как особо подвижная игра с максимальным уровнем физической нагрузки решает задачи по укреплению

здоровья студентов, воспитанию определенных физических качеств, а также закаливанию их характера, воспитанию духа коллективизма и соперничества, ответственности.

Современный баскетбол, как и другие виды спорта, требует всесторонней физической подготовки игроков и их большого спортивного мастерства. Для того, чтобы развить у игроков нужные качества, требуется затратить немало времени [2].

Естественно, необходимо искать пути, которые давали бы возможность готовить игроков в более сжатые сроки.

Специальная физическая подготовка баскетболиста представляет собой комплекс упражнений, по структуре близких к движениям, характерным для данной игры. В настоящее время все вопросы, связанные с физической, специальной и технической подготовкой баскетболиста, решаются в специально отведенное для этого время урока.

Результаты и обсуждение

Учебный процесс в вузе для занимающихся в группе спортивного совершенствования регламентируются 2-3-мя разовыми занятиями. Однако специфика учебы в вузе (экзаменационная сессия, производственная практика, каникулы и пр.) заставляет вносить существенные изменения в учебно-тренировочную работу как по форме, так и по содержанию. В это

время приходится проводить индивидуальную работу.

Подготовительный период в вузе складывается из двух частей: первая – с 1 сентября по 20 октября, вторая – с 25 декабря по 20 февраля. Каждая из них длится полтора месяца. Для решения всех необходимых задач это очень маленький срок. В первой части подготовительного периода проходят большую часть всего планируемого материала, во второй (хотя по продолжительности она равно первой) – меньшую, так как на этот период приходится зачетная экзаменационная сессия и каникулы.

Из-за недостатка времени, вызываемого спецификой студенческой жизни, из учебного процесса в течении года выпадают 20-25 % заранее планируемых командных тренировок.

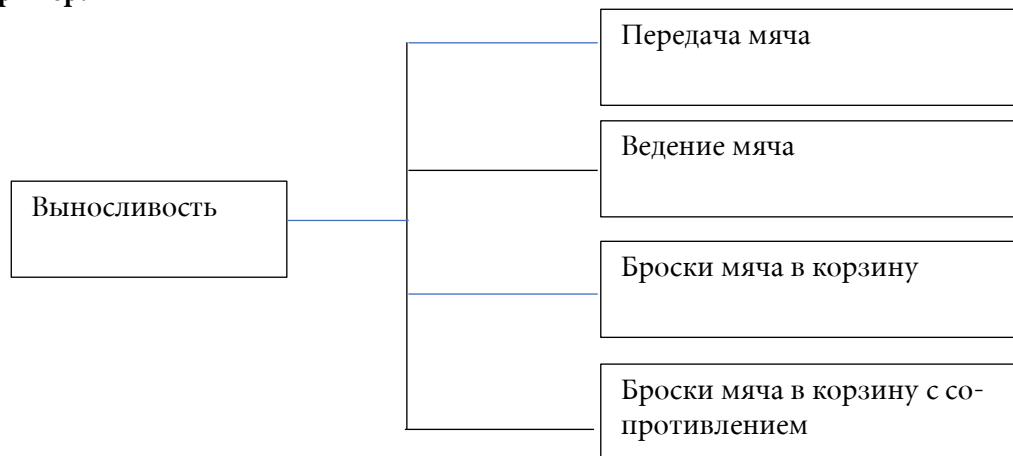
Летние спортивные оздоровительные лагеря создавались как база для дальнейшего спортивного совершенствования студентов, однако, они, как правило, служат

местом активного отдыха, поэтому нужно искать другие пути интенсификации учебно-тренировочного процесса, учитывая специфику занятий в вузе. Ниже мы предлагаем некоторые из них:

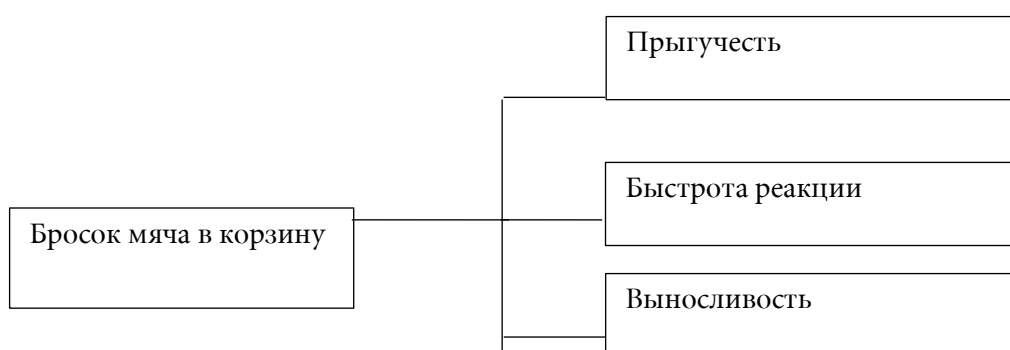
1. Улучшение оборудования зала (количество щитов, стенок, стоек для прыжков и т. д.).
2. Увеличение количества инвентаря (мячей, тяжелых мячей, скакалок, мешков с песком и других снарядов).
3. Уплотнение урока.
4. Увеличение дозировки упражнений и объема нагрузок.
5. Усложнение приемов.
6. Сочетание технической подготовки со специальной физической.

Один из наиболее целесообразных путей – сочетание в занятиях технической подготовки со специальной физической. Этот путь содержит в себе большие возможности. В решении задач технической и специальной физической подготовки можно идти двумя путями.

1. Развитие специальных качеств с применением различных технических приемов, например:



2. Применение одного и того же технического приема для развития различных специальных качеств:



Этот путь интенсификации выгодно отличается от других тем, что одновременно с совершенствованием техники игры происходит овладение элементами специальной физической подготовки. Параллельное совершенствование этих элементов проводится игровым методом и приближает занимающихся непосредственно к процессу игры [4; 5].

Таким образом, в зависимости от того, какую задачу нужно решать, тренер может дать установку на совершенствование нужного качества. Например, совершенствуя передачу и ловлю мяча, можно развить выносливость.

Одним из важнейших качеств для баскетболиста является скорость. Развитие скорости тесно связано с систематическим повышением интенсивности тренировочных нагрузок, значит, на это нужно обращать особое внимание.

Применение ряда упражнений, которые решают не одну, а несколько задач тренировки, дает хорошие результаты: повышает интенсивность тренировок без дополнительной затраты времени, способствует лучшему перемещению игроков по

площадке, правильному выбору ими места для выполнения того или иного технического приема, быстрой ориентации в игровой обстановке.

Выводы

Благодаря повышению интенсивности учебно-тренировочного процесса игроки в подготовительном периоде за сравнительно небольшой срок (30-40 дней, 10-18 занятий или тренировок) приобретают необходимую спортивную форму, а тренер имеет возможность более целенаправленно готовить игроков команды по их амплуа, развивая нужные качества. Наибольшее внимание повышению интенсивности тренировок надо уделять в подготовительном и соревновательном периодах, когда игроки уже хорошо физически подготовлены и владеют техническими приемами.

Тренеру с самого начала нужно определить характер недостатков в подготовленности игроков, их причину и пути исправления. Устранить недостатки поможет комплекс специальных физических упражнений в сочетании с занятиями по техническому совершенствованию.

Литература

1. Баскетбол. Теория и методика обучения / под общ. ред. Д. С. Нестеровского. М.: Академия, 2004. 336 с.
2. Гатмен Билл. Все о тренировке юного баскетболиста: пер. с англ. Том Фин-неган. М.: АСТ; Астрель, 2006. 211 с.
3. Ильинич В. И. Физическая культура студента. М.: Гардарики, 2003. 448 с.
4. Игры в тренировке баскетболистов: Учебно-методическое пособие / Ю. И. Портных, Б. Е. Лосин, Л. С. Кит, Н. В. Луткова, Л. Н. Минина. СПб.: ГУФК им. П. Ф. Лесгафта, 2008. 62 с.

5. Яхонтов Е. Р. Физическая подготовка баскетболистов: учебное пособие. СПб.: Изд-во Олимп, 2007. 134 с.

6. Исмаилов Ш. О. Анализ особенностей соревновательной деятельности спортсменов в годичном цикле тренировочного процесса // Проблемы теории и практики развития физической культуры и спорта на современном этапе: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 55-летию факультета ФКиБЖ ДГПУ, Махачкала, 19 ноября 2019 года. С. 128-130.

References

1. *Basketbol. Teoriya i metodika obucheniya* [Basketball. Theory and teaching methods]. Under the general editorship of D. S. Nesterovsky. Moscow, Academy, 2004. 336 p. (In Russian)
2. *Gatman Bill. Vse o trenirovke yunogo basketbolista: per. s angl.* [All about the training of a young basketball player: translated from English] by Tom Fin-negan: per. Moscow, AST; Astrel, 2006. 211 p. (In Russian)
3. *Ilyinich V. I. Fizicheskaya kul'tura studenta* [Student's physical culture]. Moscow, Gardariki, 2003. 448 p. (In Russian)
4. *Igry v trenirovke basketbolistov: Uchebno-metodicheskoe posobie* [Games in basketball

- players' training: An educational and methodological guide]. St. Petersburg, P. F. Lesgaft SUFC publ., 2008. 62 p. (In Russian)

5. *Yakhontov E. R. Fizicheskaya podgotovka basketbolistov: uchebnoe posobie* [Physical training of basketball players: a textbook]. St. Petersburg, Olympus Publishing House, 2007. 134 p. (In Russian)

6. *Ismailov Sh. O. Analiz osobennostej sorevnovatel'noj deyatel'nosti sportsmenov v godichnom cikle trenirovochnogo processa* [Analysis of the features of competitive activity of athletes in the annual cycle of the training process]. Problems of theory and practice of the development of physical culture and sports at the present

stage: materials of the IX All-Russian scientific and practical conference dedicated to the 55th anniversary of the Faculty of FC&LS, DSPU, Makhach-

kala, November 19, 2019. Makhachkala, Dagestan State Pedagogical University, 2019. Pp. 128-130. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Тилиев Камил Магомедович, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра физического воспитания, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: tilievkamil@gmail.com

Магомедов Магомед Газимагомедович, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физического воспитания, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: m.m.g.1986@mail.ru

Чупанова Нина Вадимовна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики физической культуры, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: achu-68@mail.ru

Принята в печать 28.10.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Kamil M. Tiliev, Ph. D. (Pedagogy), the chair of Physical Education, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: tilievkamil@gmail.com

Magomed G. Magomedov, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Physical Education, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: m.m.g.1986@mail.ru

Nina V. Chupanova, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Theory and Methods of Physical Culture, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: achu-68@mail.ru

Received 28.10.2024.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37.908
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-100-104

Изучение памятников природы и культуры Дагестана учащимися с помощью социальных практик

© 2024 Эфендиева Ш. Т.

Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова
Махачкала, Россия; e-mail: Shahsenem65@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель – показать важность изучения памятников природного и культурного наследия Дагестана в краеведческом воспитании учащихся на основе организации социальных практик. **Методы.** Исследование основывается на использовании эмпирического метода, метода анкетирования и интервьюирования, метода изучения опыта организации краеведческой работы в школе. **Результаты.** Организация и проведение социальных практик по изучению природного и культурного наследия Дагестана оказывают большую роль в краеведческом воспитании подрастающего поколения.

Ключевые слова: социальная практика, объекты природного и культурного наследия, молодежный туризм, краеведческое воспитание.

Формат цитирования: Эфендиева Ш. Т. Изучение памятников природы и культуры Дагестана учащимися с помощью социальных практик // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 4. С. 100-104. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-100-104

Studying the Natural and Cultural Monuments of Dagestan by Students Using the Social Practices

© 2024 Shahsenem T. Efendieva

Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: Shahsenem65@mail.ru

ABSTRACT. The aim – to show the importance of studying the monuments of natural and cultural heritage of Dagestan in the local history education of students based on the organization of social practices. **Methods.** The research is based on the use of the empirical method, the method of questioning and interviewing, the method of studying the experience of organizing local history work at school. **Results.** The organization and conduct of social practices for the study of the natural and cultural heritage of Dagestan play an important role in the local history education of the younger generation.

Keywords: social practice, objects of natural and cultural heritage, youth tourism, local history education.

For citation: Efendieva Sh. T. Studying the Natural and Cultural Monuments of Dagestan by Students Using the Social Practices. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 4. Pp. 100-104. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-100-104 (in Russian)

Введение

Одним из ключевых требований государства и общества в современной общеобразовательной школе является краеведческое воспитание школьников. Согласно новому стандарту, личностные результаты являются главным целевым ориентиром в воспитании подрастающего поколения [2].

В ней говорится, что основная функция школы состоит в целенаправленной социализации обучаемых, принятии ими основополагающих общечеловеческих норм и ценностей, становлении патриотических чувств, формировании опыта созидательной деятельности, развитии самостоятельности [2].

Современный образовательный процесс располагает различными педагогическими технологиями, к числу которых относятся и социальные практики.

Социальные практики, в настоящее время, широко применяются в общеобразовательной школе и трактуются как учебные ситуации, обеспечивающие получение социального опыта и готовности обучаемого к реальному действию в обществе [1].

Задачи исследования

Для выполнения цели исследования необходимо решить следующие задачи:

- 1) определить роль природного и культурного наследия Дагестана в краеведческом воспитании школьников;
- 2) выявить значение социальных практик, как современной педагогической технологии, в изучении памятников природы и культуры Дагестана.

Методы исследования

Поставленные в исследовании задачи определили необходимость использования соответствующих методов научного познания, включая практические методы и социологический опрос.

Результаты исследования

Технология социальных практик может применяться учителем полностью или частично, в учебное или внеклассное время. Главным итогом ее применения должно стать достижение воспитательных задач.

Школьная география представляет большие возможности в решении воспитательных задач. Важное, при этом, место занимает знакомство школьников с объектами природного и культурного наследия своего края или района проведения экскурсии. Само слово «наследие» имеет ввиду наличие «наследников», молодого поколения, заинтересованных в сохранении уникальных природных и культурно-исторических памятников в интересах нынешнего и будущих поколений [3].

Воспитание любви и бережного отношения к уникальным природным объектам и культурным ценностям невозможно без формирования глубоких знаний в области географии, отечественной истории, литературы, искусства, желания преумножить лучшие традиции прошлого, развития интереса к их нынешнему состоянию. Сделать природное и культурное наследие своего края лично значимым для учащихся является одной из главных задач школьного географического образования.

Выбор проблемы, связанной с природными и культурно-историческими объектами, обуславливает предпочтение той или иной социальной практики. Это могут быть волонтерские работы в ближайшем окружении школы, участие в социологических опросах разных категорий населения по наиболее острым социально-экономическим и экологическим вопросам, проведение массовых мероприятий экологической направленности с младшими школьниками. В ходе организации социальных практик важно подчеркнуть практическую направленность изучаемого географического содержания, использовать географические методы исследования (картографический, описательный, статистический, географическое моделирование и прогнозирование), показать важность полученных знаний и умений для решения локальных и региональных проблем.

Ниже нами приведен пример социальной практики, направленной на изучение природных и культурно-исторических памятников Дагестана (в том числе объекта Всемирного наследия ЮНЕСКО). Она была разработана с учетом технологий социальных практик и включала следующие этапы:

Первый этап. На этом этапе был организован поиск информации, проводился анализ документов и публикаций (в том числе в средствах массовой информации) по двум темам: «Культурно-исторические памятники Дагестана» и «Памятники природы Дагестана».

Второй этап. В ходе данного этапа обсуждалась тема и основные этапы работы, были организованы посещение и изучение некоторых из этих объектов. Были подготовлены опросные листы и проводился социологический опрос и обработка результатов.

Третий этап. На этом этапе обобщались предложения и рекомендации, направленные на решение проблемы и проводились специальные экскурсии, оформлялось проектирование пеших познавательных маршрутов.

Пример выполнения социальной практики «Памятники культуры и природы Дагестана как объекты молодежного туризма».

Актуальность: На территории Дагестана имеются уникальные памятники культуры и природы, требующие особой

охраны и популяризации. В их числе – архитектурно-ландшафтный ансамбль «Древний Дербент» (с цитаделью «Нарынкала» и «Джума-мечеть»), который входит в список Всемирного наследия ЮНЕСКО; крепость «Кала-Корейш» (на данный момент является памятником федерального значения); Гунибская крепость; Крепость «Семи братьев»; Санжильские наскальные изображения; Боевые и сторожевые башни Дагестана; Песчаная гора «Сарыкум»; Шалбуздаг; Гунибское плато; Ханагский водопад; Самурский лес, озеро Казеной-ам; Кужникский природный мост; Карадахская теснина и другие.

Цель социальной практики: определить современное состояние и перспективы использования этих объектов в программах молодежного туризма.

Задачи исследования:

- выявить информированность молодых жителей столицы о памятниках природы и культуры Дагестана;
- выяснить степень использования этих памятников в рамках молодежного туризма.

Респонденты: молодые люди в возрасте 13-18 лет (учащиеся школы, студенты).

Методы исследования: интервьюирование на основе использования разработанных опросных листов, анализ и обобщение собранных данных.

В опросник были включены, в том числе и такие вопросы:

- Какие памятники природы и культуры в Дагестане вы знаете?
- Когда они возникли?
- С какими историческими событиями связано их появление?
- Какие из них вы посетили?
- С какой целью вы посетили эти объекты?
- Хотели бы Вы посетить эти объекты?

Полученные данные свидетельствуют о слабой информированности респондентов по всем вопросам, связанным с появлением памятников, характеристикой соответствующего периода истории республики, оценке значения для республиканской, отечественной и мировой культуры. Если и посетили, среди целей посещения доминируют отдых и развлечения, а не познавательный туризм. Опрашиваемые испытывали существенные трудности в показе местонахождения большинства объектов на карте Дагестана.

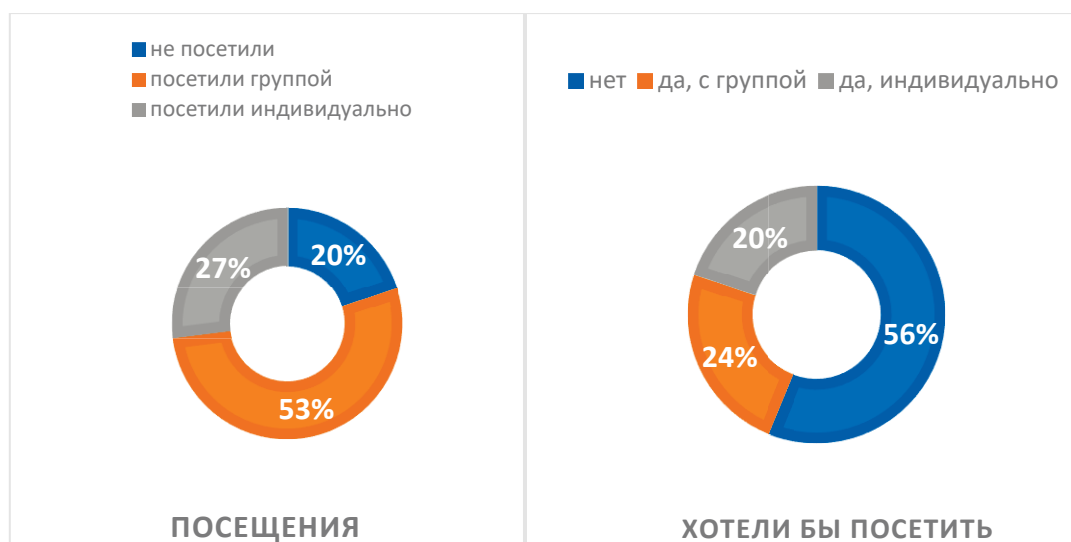


Рис. 1. Архитектурно-ландшафтный ансамбль «Древний Дербент» (Цитадель «Нарын-кала»)

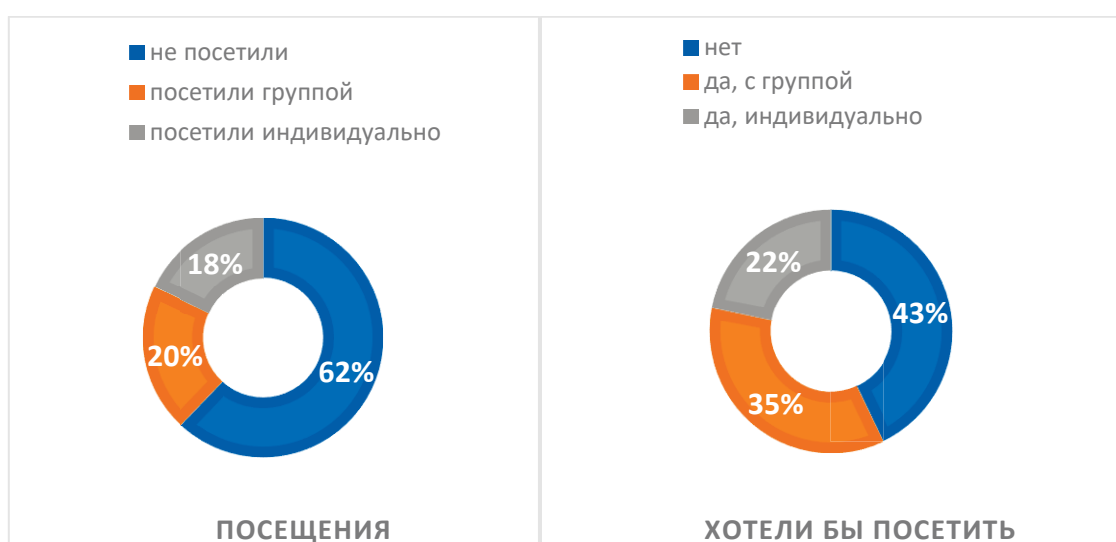


Рис. 2. Крепость «Кала-Корейш»

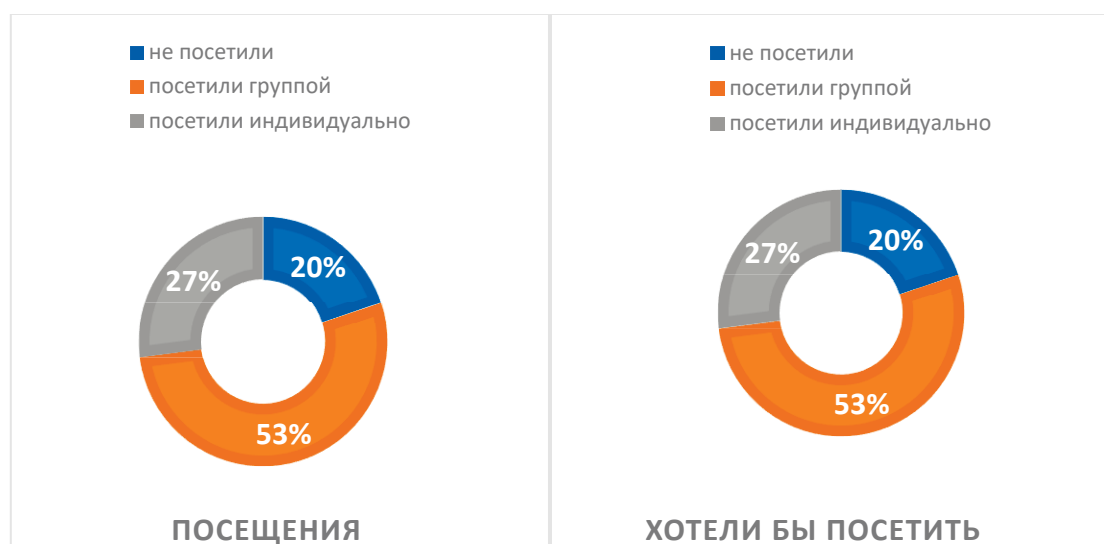


Рис. 3. Песчаная гора «Сарыкум»

Изучив маршруты, которые предлагают республиканские турагентства, мы убедились, что многие памятники природы и культуры Дагестана не значатся в их буклетах. В основном предлагают экскурсионные маршруты в Дербент, Сулакский каньон, Хунзахское плато, Гунибскую крепость и на бархан Сарыкум. Участниками исследования были высказаны ценные предложения, направленные на вовлечение уникальных объектов в сферу молодежного туризма.

Вывод

Таким образом, памятники культуры и природы республики играют огромную роль в краеведческом воспитании подрастающего поколения. Велика роль учителя географии в использовании практической направленности предмета, в раскрытии возможностей географии в решении актуальных проблем современности, в том, как сделать учебный процесс интересным и личностно значимым.

Литература

1. Никитина Г. В. Социальная практика как педагогическое понятие // Актуальные задачи педагогики: материалы межд. науч. конф. Чита: Издательство «Молодой ученый», 2011.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Москва, 2014.

3. Хлебосолова О. А. Инновационный урок географии. Теория и методика обучения и воспитания. Волгоград: Изд-во «Учитель», 2020. 112 с.

References

1. Nikitina G. V. *Social'naya praktika kak pedagogicheskoe ponyatie* [Social practice as a pedagogical concept]. Actual tasks of pedagogy: materials of the international scientific conference Chita, Publishing House "Young Scientist", 2011. (In Russian)
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya*

Federal State educational standard of basic general education. Moscow, 2014. (In Russian)

3. Khlebosolova O. A. *Innovacionnyj urok geografii. Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya* [An innovative geography lesson. Theory and methodology of teaching and upbringing]. Volgograd: Publishing House "Teacher", 2020. 112 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Эфендиева Шахсенем Тельмановна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра географии и методики преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: shahsenem65@mail.ru

Принята в печать 29.10.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Shahsenem T. Efendieva, Ph. D. (Pedagogy), associate professor, the chair of Geography and Teaching Methods, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: Shahsenem65@mail.ru

Received 29.10.2024.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Психологические науки / Psychological Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 159
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-105-110

Социальные перемены и динамика индивидуальных ценностей молодежи

© 2024 Магомедов П. Ш.

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

РЕЗЮМЕ. Цель. Определить изменения в иерархии индивидуальных ценностей дагестанской молодежи за последние восемь лет и тенденцию в их динамике. **Метод.** Методика Шварца для изучения ценностей личности. Профиль личности и Portrait Value Questionnaire, PVQ-RR. **Результаты.** Система ценностей дагестанской молодежи претерпела некоторые изменения, главное из которых состоит в том, что личная безопасность стала более значимой, в то же время произошел позитивный сдвиг в представлениях юношества о роли индивидуального вклада (в отличие от ориентации на группу) в достижение социального успеха. **Выводы.** Система индивидуальных ценностей дагестанской молодежи в целом сохраняет структуру, в которой доминируют социально ориентированные мотивационные цели, связанные с самопреодолением, вместе с тем большую значимость в них за последние годы приобрела ценность личной безопасности. Коллективистские ценности конкурируют в иерархии доминирующих ценностей с ценностями открытости изменениям и самоутверждения. Иерархия мотивационных целей отражает противоречивое отношение дагестанской молодежи к консервативным ценностям и ценностям самоутверждения: для неё высоко значимы личная безопасность и репутация, и в тоже время отвергаемыми являются ценности конформность и толерантность.

Ключевые слова: индивидуальные ценности молодежи, методика Ш. Шварца, динамика индивидуальных ценностей, ценности индивидуалистической и коллективистской ориентации.

Формат цитирования: Магомедов П. Ш. Социальные перемены и динамика индивидуальных ценностей молодежи // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 4. С. 105-110. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-105-110

Social Changes and Dynamics of Individual Values of Young People

© 2024 Pakhrudin Sh. Magomedov

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

ABSTRACT. Aim. To determine changes in the hierarchy of individual values of Dagestan youth over the past eight years and the trend in their dynamics. **Method.** Schwartz's method for studying personal values. Personality Profile and Portrait Value Questionnaire, PVQ-RR. **Results.** The value system of Dagestan youth has undergone some changes, the main one of which is that personal safety has become more important, at the same time there has been a positive shift in the ideas of youth about the role of individual contribution (as opposed to group orientation) in achieving social success. **Conclusions.** The system of individual values of Dagestan youth as a whole retains a structure in which socially oriented motivational goals associated with self-overcoming dominate, however, in recent years the value of personal security has acquired greater importance in them. Collectivist values compete in the hierarchy of dominant values with the values of openness

to change and self-affirmation. The hierarchy of motivational goals reflects the contradictory attitude of Dagestan youth to conservative values and values of self-affirmation: personal safety and reputation are highly important to them, and at the same time, the values of conformity and tolerance are rejected.

Keywords: individual values of youth, S. Schwartz's methodology, dynamics of individual values, values of individualistic and collectivist orientation.

For citation: Magomedov P. Sh. Social Changes and Dynamics of Individual Values of Young People. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 4. Pp. 105-110. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-105-110 (in Russian)

Введение

Индивидуальные ценности, являясь отражением социальных ценностей, претерпевают изменения вслед за переменами в обществе. Особенно ярко эти изменения прослеживаются в ценностях молодежи, так как она наиболее чувствительна к социокультурным трендам. При этом тенденции в динамике ценностей могут быть заметны не только через временные интервалы 15-20 лет, когда происходит смена поколений, но и в более короткие периоды. Исходя из этого предположения, нами было предпринято измерение индивидуальных ценностей студентов с использованием методики, основанной на уточненной теории базовых индивидуальных ценностей Ш. Шварца [4]. Аналогичное исследование проводилось в 2016 году [См.: 5; 3], тогда применялась первоначальная версия методики Ш. Шварца, в которой ценности личности классифицируются в 10 типов, образующих тот же круговой мотивационный континуум [1; 6].

Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей, выделяющая 19 их видов (за счет более узкого определения), позволяет, по мнению авторов, преодолеть мультиколлинеарность между близкими ценностями и обеспечивает, «большие эвристические и предсказательные возможности» по сравнению с исходной теорией 10 типов ценностей [4, с. 67]. Как показало наше исследование [2], это особенно важно для выявления кросс-культурных различий в индивидуальных ценностях, так как позволяет объяснить причины сходства в значимости тех или иных типов ценностей между представителями разных культур. Тем не менее, поскольку 19 видов ценностей выделяется из тех же 10 типов мотивационных целей путем дифференцирования отдельных типов, сравнение данных, полученных с помощью двух указанных методик вполне корректно.

Цель, организация и методика исследования

Цель исследования состояла в том, чтобы определить, какие изменения произошли в иерархии индивидуальных ценностей дагестанской молодежи за последние восемь лет и какова тенденция в их динамике.

Эмпирические данные об индивидуальных ценностях современной молодежи были получены в начале 2024 года на выборке, составленной из студентов Дагестанского государственного педагогического университета им. Р. Гамзатова, которые представляли факультеты: социальной педагогики и психологии, иностранных языков, исторический, управления и права. Число респондентов составляло 120 человек, в том числе 52 юноши и 68 девушек. Средний возраст студентов в выборке – около 20 лет.

Для диагностики индивидуальных ценностей был использован Портретный ценностный опросник (Portrait Value Questionnaire, PVQ-RR) Ш. Шварца [7] в адаптации Т. П. Бутенко, Д. С. Седова, А. С. Липатова [4]. Данный опросник, как указывалось выше, основан на уточненной теории базовых индивидуальных ценностей, которая выделяет 19 видов ценностей, сохранив прежние 10 типов ценностей – мотивационных целей, и ту же структуру и взаимное их расположение в круговом мотивационном континууме (рис. 1).

Различие между двумя методиками состоит в том, что отдельные ценностные типы в новой методике разложены на составляющие, определённые более узко. Показанный на рисунке 1 порядок расположения ценностей в мотивационном круге основан на отношениях совместимости или конфликта между ними: мотивационно близкие ценности расположены рядом, а находящиеся в конфликте – друг против друга. Одновременно существуют

и другие основания объединения ценностей в группы: направленность на развитие (верхний полюс круга) или самозащиту – нижний полюс; социально ориентированные ценности – левый полюс и индивидуалистически ориентированные – правый полюс. Кроме того, выделяется четыре группы ценностей, выражающих такие мотивационные направленности как само-

преодоление, открытость изменениям, самоутверждение и сохранение (консерватизм) (рисунок 1).

Результаты исследования

В таблице 1 даны описательные статистики индивидуальных ценностей молодежи, ценности представлены в порядке убывания их значимости. Эти данные также отражены на диаграмме в виде рангов ценностей (рис. 2).

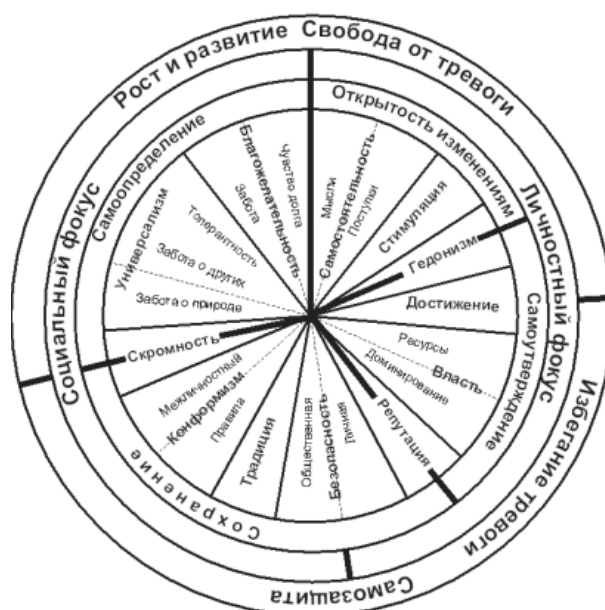


Рис. 1. Теоретическая модель кругового расположения ценностей Ш. Шварца [4]

Таблица 1

Описательные статистики индивидуальных ценностей молодежи						
Ранг	ВИДЫ ЦЕННОСТЕЙ	N	Миним.	Максим.	Среднее значение	Станд. отклон.
1	Благожелательность – Забота	120	6	18	15,28	2,481
2	Благожелательность – Долг	120	4	18	15,22	2,911
3	Безопасность – Личная	120	7	18	14,72	2,763
4	Репутация	120	5	18	14,60	3,150
5	Универсализм – Забота	120	3	18	14,42	2,782
6	Самостоятельность – Поступки	120	8	18	14,10	2,395
7	Достижение	120	6	18	13,92	2,721
8	Безопасность – Общественная	120	5	18	13,83	2,781
9	Традиция	120	3	18	13,48	3,710
10	Гедонизм	118	6	18	13,25	2,886
11	Скромность	120	6	18	12,87	2,777
12	Универсализм – Природа	120	2	18	12,82	3,323
13	Самостоятельность – Мысли	120	5	18	12,72	2,600
14	Стимуляция	120	5	18	12,33	2,742
15	Универсализм – Толерантность	120	5	17	12,22	2,775
16	Конформность – Межличностн.	120	5	18	12,00	2,876
17	Конформность – Правила	120	4	18	11,95	3,442
18	Власть – Ресурсы	120	4	18	10,98	3,505
19	Власть – Доминирование	120	5	18	10,20	2,898
	N валидных (по списку)	118				

Если охарактеризовать структуру индивидуальных ценностей молодежи, представленную в таблице 1 и на рисунке 2, в соответствии с теоретической моделью динамических отношений между ценностями, следует отметить, что как в доминирующей группе (Благожелательность и Безопасность), так и в отвергаемой (Власть, Конформность, Универсализм-Толерантность) соседствуют конфликтные по мотивационной направленности ценности, что указывает на напряженность в мотивационной сфере молодежи. Ценности среднего уровня также включают в себя, с одной стороны, мотивационные цели личностного фокуса (Самостоятельность, Достижение, Гедонизм, Стимуляция), с другой – коллек-

тивистские ценности (Универсализм, Безопасность-Общественная, Традиция). Таким образом, структура индивидуальных ценностей современной дагестанской молодежи предстает весьма противоречивой, совмещающая в себе как направленность на самопреодоление и сохранение, так и стремление к открытости изменениям и достижениям.

Для сравнения аналогичные данные, полученные в 2016 году с применением другой методики Шварца (Профиль личности, адаптация В. Н. Карандашева, 2004) представлены на диаграмме (рис. 3). Как показано ниже, при схожести в целом структур индивидуальных ценностей молодежи, полученных в 2016 и 2024 году (ср. рис. 2 и 3), в них произошли важные изменения.



Рис. 2. Диаграмма ранжирования индивидуальных ценностей молодежи.
Данные 2024 года

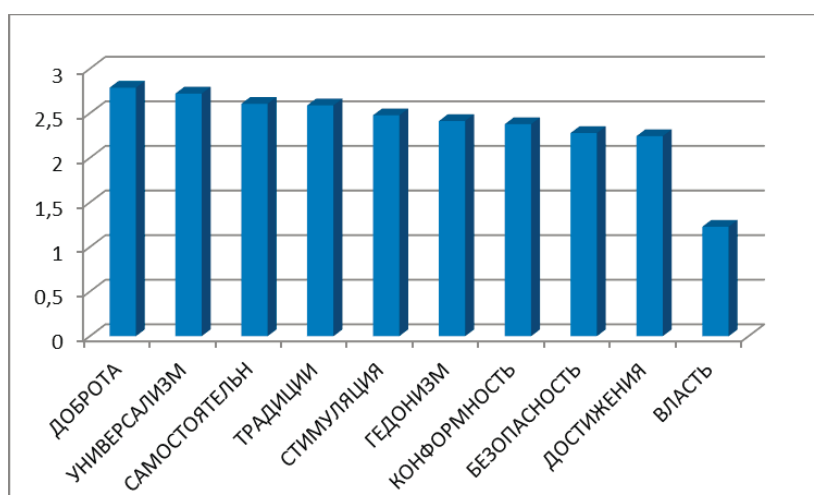


Рис. 3. Диаграмма ранжирования индивидуальных ценностей молодежи.
Данные 2016 года [5]

Как следует из таблицы 1 и рисунков 2 и 3, наиболее предпочитаемой ценностью у молодежи, как и прежде, является Благожелательность (Доброта), понимаемая как забота о благополучии членов своей группы и преданность ей (табл. 1). Ближайшая ей ценность Благожелательность-Долг располагается вслед за ней, практически не отличаясь от неё по значимости. Отвергаемым ценностным типом для молодежи как в данных 2016 года, так и в настоящее время является Власть.

Важнейшее различие в двух сравниваемых иерархиях ценностей состоит в том, что группу доминирующих ценностей в 2024 году попал ценностный тип Безопасность, который находился в 2016 году на низком уровне значимости (седьмой ранг из десяти). Причем это Безопасность-Личная, в отличие от родственной ей цели Безопасности-Общественной, которая занимает место в середине иерархии рядом с Традицией. Безопасность-Личная в доминирующей группе ценностей соседствует с Репутацией, которая рассматривается как защита, поддержание публичного имиджа и избегание унижения.

Обращает на себя внимание, что родственные ценности одного и того же типа не всегда занимают в иерархии место рядом. Так же как отмеченные выше Безопасность-Личная и Безопасность-Общественная, однородные ценности Универсализм-Забота о других, Универсализм-Забота о природе и Универсализм-Толерантность располагаются на разных иерархических уровнях. Причем Толерантность наряду с Конформностью находится среди отвергаемых ценностей. По разным уровням также разошлись Самостоятельность-Поступки – самоопределение в своих действиях (находится выше) и Самостоятельность-Мысли – свобода идей и развития своих способностей.

Примечательно, что, если ценностные типы Самостоятельность и Традиция, как и раньше, сохранили свое положение в иерархии близкое к доминирующей

группе, Достижение (достижение успеха в соответствии с социальными нормами) приобрело большую значимость, перейдя к ценностям среднего уровня.

Таким образом, система ценностей дагестанской молодежи за последние восемь лет претерпела некоторые изменения, главное из которых состоит в том, что личная безопасность стала более значимой, перейдя из ценностей третьего уровня в доминирующую группу, что, вероятно, является отражением соответствующих перемен в общественном настроении. В то же время более высокий ранг приобрел мотивационный тип Достижение (оно занимало место среди отвергаемых ценностей), что указывает на позитивный сдвиг в представлениях юношества о роли индивидуального вклада (в отличие от опоры на группу) в достижение социального успеха.

Выводы

1. Система индивидуальных ценностей дагестанской молодежи в целом сохраняет структуру, в которой доминируют социально ориентированные мотивационные цели, связанные с самопреодолением, вместе с тем большую значимость в них за последние годы приобрела ценность личной безопасности.

2. Коллективистские ценности продолжают сосуществовать с ценностями открытости изменениям (Самостоятельность) и самоутверждения (Достижения), конкурируя с ними за место в иерархии доминирующих ценностей.

3. Иерархия мотивационных целей отражает противоречивое отношение дагестанской молодежи к консервативным ценностям и ценностям самоутверждения: для неё, с одной стороны, высоко значимы личная безопасность, репутация, с другой – отвергаемыми являются конформность и толерантность. Вместе с тем устойчиво отвергаемой, как и прежде, является мотивационная цель Власть-Доминирование (влияние через контроль над людьми) и Власть-Ресурсы (влияние через контроль материальных и социальных ресурсов).

Литература

1. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
2. Магомедов П. Ш., Чанакаев Г. М. Индивидуальные ценности и культура. Махачкала: Изд-во АЛЕФ, 2023. 204 с.

3. Магомедов П. Ш., Магомедова А. П., Шуруха Т. А. Гендерные различия в индивидуальных ценностях дагестанской молодежи // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Сер. «Психолого-педагогические науки». Т. 11. № 2. 2017. С. 15-21.

4. Шварц Ш., Бутенко Т. П., Седова Д. С., Липатова А. С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России. Психология // Журнал Высшей школы экономики, 2012. Т. 9, № 1. С. 43-70.

5. Magomedov P. Sh. et al. Individual Values of the Modern Youth of the North Caucasus: Commitment to tradition. The Social Sciences No. 11. (Special Issue 5): 6963 6969, 2016.

6. Schwartz SH. Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in

20 countries. M. Zanna (ed.). Advances in experimental social psychology. N. Y.: Academic Press, 1992. Vol. 25. Pp. 1-65.

7. Schwartz SH., Cieciuch J., Vecchione M., Davidov E., Fischer R., Beierlein C., Ramos A., Verkasalo M., Lönnqvist JE., Demirutku K., Dirilen-Gumus O., Konty M. Refining the theory of basic individual values. J. Pers. Soc. Psychol. 2012 Oct; 103(4): 663-88.

References

1. Karandashev V. N. *Metodika Shvarca dlya izucheniya cennostej lichnosti: koncepciya i metodicheskoe rukovodstvo* [Schwartz's method for studying personal values: concept and methodological guidance]. St. Petersburg, Rech publ., 2004. 70 p. (In Russian)

2. Magomedov P. Sh., Chanakaev G. M. *Individual'nye cennosti i kul'tura* [Individual values and culture]. Makhachkala, ALEF Publishing, 2023. 204 p. (In Russian)

3. Magomedov P. Sh., Magomedova A. P., Shurukha T. A. *Gendernye razlichiya v individual'nykh cennostyakh dagestanskoj molodezhi* [Gender differences in the individual values of Dagestan youth]. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. Vol. 11. No. 2. 2017. Pp. 15-21. (In Russian)

4. Shvarts Sh., Butenko T. P., Sedova D. S., Lipatova A. S. *Utochnennaya teoriya bazovykh in-*

dividual'nykh cennostej: primenenie v Rossii [A refined theory of basic individual values: application in Russia]. Psychology. Journal of the Higher School of Economics, 2012. Vol. 9. No. 1. Pp. 43-70. (In Russian)

5. Magomedov P. Sh. et al. Individual Values of the Modern Youth of the Northern Caucasus: Commitment to tradition. The Social Sciences. No. 11 (Special Issue 5): 6963 6969, 2016.

6. Schwartz S.H. Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. M. Zanna (ed.). Advances in experimental social psychology. N.Y.: Academic Press, 1992. Vol. 25. Pp. 1-65.

7. Schwartz SH., Cieciuch J., Vecchione M., Davidov E., Fischer R., Beierlein C., Ramos A., Verkasalo M., Lönnqvist J. E., Demirutku K., Dirilen-Gumus O., Konty M. Refining the theory of basic individual values. J. Pers. Soc. Psychol. 2012, Oct; 103(4). Pp. 663-88.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Магомедов Пахрудин Шабанович, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии развития личности, Дageстанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: pakhru@mail.ru.

Принята в печать 28.10.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Pakhrudin Sh. Magomedov, Ph. D. (Psychology), assistant professor, the chair of Personality Development Psychology, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: pakhru@mail.ru.

Received 28.10.2024.

Психологические науки / Psychological Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 159.9.072
DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-111-117

Диагностика религиозного сознания в зарубежных исследованиях

© 2024 Хвостов А. А.^{1, 2}, Курбанова Ж. Т.³

¹ Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия; e-mail: khvostoff.a@yandex.ru

² Российская академия образования,
Москва, Россия; e-mail: khvostoff.a@yandex.ru

³ Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова,
Махачкала, Россия; e-mail: gjt@mail.ru

Резюме. В статье представлены основные направления исследований религиозного сознания (преимущественно в США и Западной Европе). **Цель.** Провести психологический анализ методов и методик изучения религиозного самосознания личности, существующих в психологии. **Методы.** Анализ методов и методик изучения религиозного самосознания личности. **Объект:** сознание и самосознание личности. **Предмет:** диагностический инструментарий, определяющий степень религиозности личности. **Результаты.** Описаны прежде всего не результаты, а конкретные методики, их преимущества и ограничения. Приведены взгляды ряда исследователей на природу религиозного сознания, методологию исследования данного феномена. Показано, что в целом до сих пор проблема диагностики религиозного сознания не решена в полной мере. Прежде всего это обусловлено сложностью феномена. **Вывод.** Исследование показало определенное отставание российских исследований в разработке методического инструментария для диагностики религиозного сознания. Прежде всего, это касается психометрических особенностей тестов. Иначе говоря, при обычно высоком уровне теоретической проработки, методики часто недостаточно стандартизированы, отсутствуют данные о валидности и надежности, иные критерии оценки тестов. Вероятно, отставание данного рода вызвано гораздо более длинной историей развития данного направления психологии в зарубежных работах, и большим вниманием к стандартизации диагностических процедур в целом.

Ключевые слова: религиозность, диагностика, разработка, валидизация, надежность.

Формат цитирования: Хвостов А. А., Курбанова Ж. Т. Диагностика религиозного сознания в зарубежных исследованиях // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18. № 4. С. 111-117. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-111-117

Diagnostics of Religious Consciousness in Foreign Studies

© 2024 Andrey A. Khvostov ^{1, 2}, Zhanna T. Kurbanova ³

¹ Moscow State Pedagogical University,
Moscow, Russia; e-mail: khvostoff.a@yandex.ru

² Russian Academy of Education,
Moscow, Russia; e-mail: khvostoff.a@yandex.ru

³ Gamzatov Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: gjt@mail.ru

ABSTRACT. The paper presents the main directions of religious consciousness research (mainly in the USA and Western Europe). The **aim** of the research is to conduct a psychological analysis of the **methods** and techniques for studying the religious self-consciousness of the individual existing in psychology. **Object:** consciousness and self-consciousness of the individual. **Subject:** diagnostic tools that determine the degree of religiosity of a person. **Discussion.** First of all, it is not the results that are described, but specific methods, their advantages and limitations. The views of a number of researchers on the nature of religious consciousness, the methodology of studying this phenomenon are given. It is shown that, on the whole, the problem of diagnosing religious consciousness has not yet been fully resolved. First of all, this is due to the complexity of the phenomenon. **Conclusion.** The study has shown a certain lag in Russian research in the development of methodological tools for diagnosing religious consciousness. First of all, this concerns the psychometric features of the tests. In other words, with a usually high level of theoretical elaboration, the methods are often not sufficiently standardized, there is no data on validity and reliability, and other criteria for evaluating tests. the history of the development of this direction of psychology in foreign works, and great attention to the standardization of diagnostic procedures in general.

Keywords: religiosity, diagnostics, development, validation, reliability.

For citation: Khvostov A. A., Kurbanova Zh. T. Diagnostics of Religious Consciousness in Foreign Studies. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 18. No. 4. Pp. 111-117. DOI: 10.31161/1995-0659-2024-18-4-111-117 (in Russian)

Введение

В зарубежных исследованиях, направленных на разработку диагностических методик религиозного сознания, очевидно несколько тенденций и направлений работы. С одной стороны, это разработка нового инструментария, с другой, – адаптация и валидизация уже имеющихся средств.

В одной из работ Д. Е. Холл с соавторами подробно рассматривает историю развития диагностики религиозности, и также перспектив развития этого направления исследований [8, с. 164-178]. Авторы начинают анализ с работ начала прошлого века (В. Джеймса и М. Вебера) до современных. Показаны самые разнообразные подходы к диагностике. Прежде всего, считают авторы, очень многообразны подходы к теоретическому обоснованию методик. Далее, во многих случаях не учитывается культурный контекст, и часто религиозность пытаются диагностировать «в целом». Иначе говоря, не учитывается специфика конкретной конфессии. Именно поэтому ставится вопрос о качественных исследованиях.

Один из немногих **качественных анализов** исследования проведен Д. Е. Холлом с соавторами [9, с. 134-163]. Предлагалось в свободной форме ответить на девять вопросов, например, «В каком отношении Вы религиозны (если себя таким считаете)?»;

«Кто или что для Вас Бог?»; «Как Вы принимаете важные решения? Кто для Вас авторитет?»). Авторы указывают на высокую надежность метода, конвергентную и дискриминативную валидность, и полагают, что этот метод вполне может использоваться в комбинации с другими для получения более важных данных.

Результаты и обсуждение

Однако количественные стандартизированные исследования существенно проще в проведении. Они же при использовании единой методики дают достоверные сравнимые результаты по единым шкалам или отдельным дескрипторам.

Иное масштабное исследование методического инструментария было предпринято Ф. Остином с соавторами. Однако исследовались диагностические средства, используемые в клинических условиях (в больницах для тяжелых больных, в хосписах) [3, с. 70]. Исходно было рассмотрено 75 методик, в дальнейшем для анализа было отобрано 25. Большинство было валидизировано и часто использовались на практике, только несколько из них применялось относительно редко. Для их оценки было рассмотрено 386 дескрипторов для валидации, отобран после удаления «дубликатов» 121 дескриптор (вопрос). Однако авторы приходят к выводу, что в настоящее время недостаточно надежных средств диагностики духовных потребно-

стей и дистресса. В частности, из 25 рассмотренных методик только в 6-ти диагностировались духовные потребности, в большинстве своем эти методики использовались редко.

Одномерные / «маломерные» методы

Е. Вильямс с соавторами использует очень небольшую (4 вопроса) субшкалу «традиционная религиозная вера» («Я верю в Бога»: «Есть рай и ад»), но несколько субшкал с описанием мистицизма разного рода [20, с. 345-356]. Например, оценка возможности существования ведьм и наведения ими порчи. В другой субшкале оцениваются такие приметы, как возможные несчастья от черного кота, разбитого зеркала, цифры 13. Также предлагается оценить отношение к астрологии, гороскопам, гадалкам. Если субшкала «традиционной веры» вполне согласована (α -коэффициент Кронбаха = 0,83), то для остальных этот показатель ниже.

М. Ачур с коллегами использовал опросник «Сила религиозной веры» («Strength of Religious Faith») из 11 вопросов и шкалы Лайкерта, которые образуют два фактора [1, с. 984-997]. Первый описывает роль религии в жизни («Религия важна для меня, поскольку помогает справляться с жизненными коллизиями»; «Религия важна для меня, поскольку учить помогать другим»). Во втором факторе оценивается роль молитвы («Главная цель молитвы – достичь счастья»). Коэффициент Кронбаха для обоих шкал был выше 0,936. Отмечается достаточно высокая содержательная валидность.

Э. Гарэй с соавторами представляет трехмерную шкалу «религиозной атрибуции» (14 вопросов всего, шкала от «никогда» до «постоянно»). Методика обладает хорошими психометрическими данными. В целом она оценивает атрибуцию ответственности (8 вопросов), но также «обращение к Богу» и «Божью кару» [7, с. 818-832]. Пример первой шкалы – «Все в моей жизни делается по плану Бога», второй – «Задаюсь вопросом, зачем Бог это мне послал», третьей – «Моя ситуация мне за мои грехи».

Многомерные методы

Вероятно, одной из наиболее «универсальных» многомерных является методика

С. Хуберта и О. Хуберта. Она же наиболее известная и широко используемая в настоящее время методика. По утверждению авторов, CRS была применена уже более чем в 100 исследованиях в социологии религии и психологии религии и религиоведении в 25 странах, в общей сложности было обследовано более 100 000 респондентов. Эмпирический опыт показал ее валидность в межрелигиозных исследованиях. Представлены нормативы по 21 стране, в том числе и по Российской Федерации.

С. Хубер с соавторами предлагает «Шкалу центральной религиозной тенденции» (Centrality of Religiosity Scale; CRS), представляющей собой набор из 5-ти индикаторов, каждый из которых измеряется посредством группы вопросов [11, с. 710-724]. Индикаторы каждой шкалы охватывают наиболее распространенные формы индивидуальных религиозных практик человека, к их числу относятся – интеллектуальные, идеологические, публичные и приватные религиозные практики, социальный опыт.

Центральной идеей интеллектуального измерения является показатель частоты размышлений над религиозными вопросами («Как часто Вы размышляете по поводу каких-либо вопросов, связанных с религией (о смысле жизни, моральных ценностях, добре, зле?»). Измерение идеологии относится к ожиданиям того, что религиозные люди имеют убеждения в отношении существования и сути трансцендентной реальности. Например, «Насколько Вы верите в существование Бога или чего-то божественного?» Общая интенсивность публичной практики проявляется в частоте участия в богослужениях или принятых в группе практиках («Как часто Вы посещаете религиозные службы / молитвенные собрания / ритуалы?»). Основным индикатором приватной практики является частота практики – молитвы или медитации («Как часто Вы молитесь?»). В персональной религиозной системе диагностика представлена в виде паттернов восприятия, переживаний, чувств и действий, детерминированных религиозным опытом и убеждениями («Как часто чувствуете, что Бог или что-то божественное вмешивается в Вашу жизнь?»).

В своем недавнем исследовании С. Демрич указывает на то, что данная методика (20 вопросов, модификация) хорошо себя показала также в весьма специфической религии – бахаизме (возник на основе ислама, но считается самостоятельной монотеистической религией) [6, с. 29]. Методика показала хорошую валидность и надежность и может использоваться в кросс-культурных сравнительных исследованиях. Наоборот, М. Аккерт с соавторами пошел по пути сокращения методики, которую апробировали в РФ [2, с. 984-997]. Ими представлены два основных варианта: из 5-ти и 7-ми вопросов (включает в себя предыдущий вариант), которые считаются достаточными для дальнейших исследований не только в России, но и в других культурах, религиях и лингвистических контекстах.

Валидизация и адаптация

Примерно тем же путем пошел Д. М. Берри с соавторами [4, с. 841-851]. Их цель – методология адаптации методик, которые были бы пригодны для диагностики религиозных меньшинств. По результатам исследований (исходно использовалось 5 методик), до 66 % вопросов для иудейской и подлежали удалению или изменению. В меньшей степени это касалось мусульманской выборки. По данным М. Каттинг и М. Валп, которые поднимают эту же проблему, существует не менее 177 шкал для диагностики религиозности, но до сих пор не ответа, что и у кого они диагностируют [5, с. 137-153]. Критика авторов направлена на то, что многие методы валидизированы на студентах. Рекомендация, соответственно, использовать верующих и разнообразные национальные группы. В каждой этнической группе проводить отдельный факторный анализ для сравнения различий в структуре (если есть). Наконец, призыв максимально возможно охватывать разнообразие религиозных взглядов в популяции.

С. Джозеф и Д. Дидюка придерживаются в целом тех же принципов. Как указывают авторы, религиозность может быть как одномерной, так и многомерной, в зависимости от исследуемой группы [12, с. 603-608]. Так, если оценивать только христиан, то в предлагаемой методике вы-

деляется 4 фактора, и в целом предполагается многомерность религии. Но если в группу испытуемых включить представителей других религий, или проводить исследование на неверующих, то велика вероятность одномерного решения. Авторы, исследуя группу христиан, получили методику из 4-х субшкал (по 5 вопросов). Первая («озабоченность») содержит вопросы типа «Я постоянно думаю о Боге». Вторая (убеждение) – «Я знаю, что Бог слышит мои молитвы», третья (эмоциональная включенность) – «Я счастлив, когда думаю о Боге», четвертая (руководство) – «Я не могу принять важное решение без помощи Бога». Коэффициенты Кронбаха выше 0,9-0,95 для каждой шкалы.

Соответственно, неудивительно, что одномерная шкала была получена на разнородной выборке М. Ходейрифарда с соавторами, который предпринял попытку разработать методику, пригодную для авраамических (авраамистических) религий – иудаизма, христианства, ислама [13, с. 899-909]. Исходно из 35 вопросов было отобрано 28, которые образовали один единственный фактор с высокой надежностью (α -коэффициент Кронбаха = 0,95). Хотя авторы и рекомендуют валидизацию опросника на каждой отдельной культуре и в каждом языковом контексте. Вопросы шкалы с наибольшей нагрузкой по фактору: «Религиозные нормы применимы всегда и везде», «Религия освещает жизнь человека». В целом, судя по анализу ответов, много вопросов относительно роли религии в целом, поэтому, вероятно, шкала может быть одномерной в принципе.

Однако попытка валидизировать два опросника на китайской выборке, предпринятая Э. Я. Лю и Х. Д. Коингом, оказалась в целом успешной. Факторный анализ показал те же результаты (два фактора), что и в западных, преимущественно христианских культурах (α -коэффициент Кронбаха = 0,83-0,9) [14, с. 215-224]. При этом также выявлена высокая корреляция между методиками «шкала внутренней религиозности» и «университетский индекс религиозности» (Hoge Intrinsic Religiosity Scale and the Duke University Religion Index).

Поэтому авторы говорят о том, что обе методики вполне могут применяться для диагностики религиозности в Китае. Однако «Бог» был заменен на «Боги» или «Будда», а «Библия» на «Религиозные тексты».

В равной степени успешной оказалась попытка найти универсальный метод диагностики религиозности для Индии и США. Серия факторных анализов показала некоторую инвариативность. Хотя автор указывает, что результаты были собраны на очень ограниченных и специфических группах. В Индии, например, использовалась англоязычная версия опросника, а участниками опроса были люди с относительно высоким образованием. Впрочем, сама методика очень небольшая (6 вопросов, типа «Я очень религиозен»; «Духовные ценности важнее материальных») [15, с. 84-95].

Одна из реальных попыток создания специфической для ислама шкалы религиозности предпринята Ф. Н. Квазми и Ф. Джахангир [19, с. 99-110]. С одной стороны, дескрипторы религиозности выводились из Корана, с другой – на предварительном этапе создавался набор ответов на вопрос о том, каким должен быть «добрый мусульманин». Всего было получено 280 ответов, из которых отобрано 250 для дальнейшей оценки. Затем двусмысленные и «дубликаты» были исключены, в итоге осталось 198 вопросов, потом 175. Использовалась шкала Лайкерта (степень согласия). В результате было выделено 7 факторов, каждый с высокой надежностью (α -коэффициент Кронбаха = 0,94 в среднем). Первый фактор (49 вопросов) – согласие с религиозными ценностями и верованиями. Второй (39 вопросов) – терпимость к жизненным трудностям («Мне трудно простить, когда я рассержен»). Третий – вера (35 вопросов) – вера («Аллах любит тех, кто в него верит»). Как считают авторы, в итоге создан надежный и валидный инструмент диагностики религиозности для мусульман.

Разработки

Помимо эмпирических исследований психометрических свойств уже существующих методик, ведутся попытки создания новых. Например, Г. Озер с соавторами предпринял попытку установить конкурентную валидность нескольких диагностических методов и попытаться создать

новую методику [17, с. 15-28]. Всего исходно из пяти методик был отобран 28 вопрос. На основе цикла исследований удалось выявить три основных фактора религиозности: аффект («Для меня религия очень важна»), поведение («Я молюсь каждый день»), эффект («Религия дает смысл моей жизни»). Факторный анализ корректен (КМО = 0,94). Все шкалы хорошо согласованы (α -коэффициент Кронбаха выше 0,85 для каждой шкалы). Таким образом, конечный набор 11 дескрипторов (3 шкалы) предлагается как надежное и валидное диагностическое средство.

Методику из пяти факторов специально для подростков предлагают Л. Д. Пирс с соавторами. Первая условно – религиозные верования (6 вопросов типа «Существует ли жизнь после смерти?») [18, с. 367-393]. Эксклюзивность (4 вопроса типа «Правильна не одна единственная религия»). Это также шкалы на религиозные практики – «внешние» (посещение храма) и частные (молитвы дома). Шкала «роль религии» определяет влияние на решения в повседневной жизни. Хотя в теоретическом обзоре указывается, что в разработках может использоваться до одиннадцати измерений.

Короткая многомерная шкала религиозности/духовности (Brief Multidimensional Measure of Religiousness/Spirituality; BMMRS). Этот опросник разработан С. А. Хукер с соавторами, содержит 38 вопросов, 7 субшкал, выделенных с помощью факторного анализа. Все субшкалы хорошо согласованы (α -коэффициенты Кронбаха выше [10, с. 228-240] 0,6-0,93). Первая субшкала (утешительная вера) состоит из 7-ми вопросов типа «Меня трогает красота творения». Вторая (личностная духовность, 4 вопроса) – «У меня есть чувство миссии или призвания в жизни». Остальные факторы по порядку – поддержка религиозной коммуны, личностная религиозная практика, негативные (социальные) религиозные отношения, «карающий» Бог, прощение.

Вывод

В целом, как следует из литературы, разработке диагностических методов религиозности в зарубежных исследованиях уделяется гораздо больше внимания, чем в отечественных. Накоплено большое число

методов, многие из которых успешно адаптированы в разных культурах. В некоторых обзорах указывается на десятки существующих методик, количество отдельных дескрипторов превышает несколько сотен. При этом идет разработка новых, как специфических для отдельных конфессий, так и универсальных. Обычно используются многомерные методы, позволяющие полно оценить спектр проявлений религиозности.

Очевидно определенное отставание российских исследований в разработке методического инструментария для диагностики религиозного сознания. Прежде

всего, это касается психометрических особенностей тестов. Иначе говоря, при обычно высоком уровне теоретической проработки, методики часто недостаточно стандартизированы, отсутствуют данные о валидности и надежности, иные критерии оценки тестов. Вероятно, отставание данного рода вызвано гораздо более длинной историей развития данного направления психологии в зарубежных работах и большим вниманием к стандартизации диагностических процедур в целом.

Литература

1. Achour M., Grine F., Mohd N. M., Mohd Y. M. Measuring Religiosity and Its Effects on Personal Well-Being: A Case Study of Muslim Female Academicians in Malaysia. *Journal of Religion & Health*. 2015. Vol. 54. No. 3. Pp. 984-997.
2. Ackert M., Prutskova E., Zabaev I. Validation of the Short Forms of Centrality of Religiosity Scale in Russia. *Religions*. 2020. Vol. 11. No. 11. Pp. 984-997.
3. Austin P., Macdonald J. Measuring Spirituality and Religiosity in Clinical Settings: A Scoping Review of Available Instruments. *Religions*. 2018. Vol. 9. No. 3. P. 70.
4. Berry D., Bass C., Forawi W., Neuman M., Abdallah N. Measuring Religiosity. Spirituality in Diverse Religious Groups: A Consideration of Methods. *Journal of Religion & Health*. 2011. Vol. 50. No. 4. Pp. 841-851.
5. Cutting M., Walsh M. Religiosity Scales: What Are We Measuring in Whom? *Archive for the Psychology of Religion*. 2008. Vol. 30. No. 1. Pp. 137-153.
6. Demmrich S. How to Measure Baha'i Religiosity: The CRSi-20 for Baha'is as a First Reliable and Valid Measurement. *Religions*. 2020. Vol. 11. No. 1. P. 29.
7. Garey E., Siregar J. R., Hood R. W., Agustiani H., Setiono K. Development and Validation of Religious Attribution Scale: In Association with Religiosity and Meaning in Life Among Economically Disadvantaged Adolescents in Indonesia. *Mental Health, Religion & Culture*. 2016. Vol. 19. No. 8. Pp. 818-832.
8. Hall D., Koenig H., Meador K. Episcopal Measure of Faith Tradition: A Context-Specific Approach to Measuring Religiousness. *Journal of Religion & Health*. 2010. Vol. 49. No. 2. Pp. 164-178.
9. Hall D. E., Meador K. G., Koenig H. G. Measuring Religiousness in Health Research: Review and Critique. *Journal of Religion & Health*. 2008. Vol. 47. No. 2. Pp. 134-163.
10. Hooker S. A., Kevin S., Carey K. B. Multidimensional Assessment of Religiousness. Spirituality and Health Behaviors in College Students. *International Journal for the Psychology of Religion*. 2014. Vol. 24. No. 3. Pp. 228-240.
11. Huber S., Huber O. W. The Centrality of Religiosity Scale (CRS). *Religions*. 2012. Vol. 3. No. 3. Pp. 710-724.
12. Joseph S., DiDuca D. The Dimensions of Religiosity Scale: 20-item Self-Report Measure of Religious Preoccupation, Guidance, Conviction, and Emotional Involvement. *Mental Health, Religion & Culture*. 2007. Vol. 10. No. 6. Pp. 603-608.
13. Khodayarifard M. et al. (11 persons in total). Abrahamic Religiosity Scale: development and initial validation. *Mental Health, Religion & Culture*. 2018. Vol. 21. No. 9/10. Pp. 899-909.
14. Liu E. Y., Koenig H. G. Measuring Intrinsic Religiosity: Scales for Use in Mental Health Studies in China – a Research Report. *Mental Health, Religion & Culture*. 2013. Vol. 16. No. 2. Pp. 215-224.
15. Mathur A. Measurement and Meaning of Religiosity: A Cross-Cultural Comparison of Religiosity and Charitable Giving. *Journal of Targeting, Measurement & Analysis for Marketing*. 2012. Vol. 20. No. 2. Pp. 84-95.
16. Olson D. M., Kane R. A. Spiritual Assessment. Assessing Older Persons: Measures, Meaning, and Practical Applications. Ed. by R. L. Kane, R. A. Kane. Oxford etc.: Oxford University Press, 2000. Pp. 300-319.
17. Özer G., Özbek V., Elçi M., Aydın K. Concurrent Validity of Different Religiosity Scales Used

in Researches of Marketing Ethics and a Proposal for a New Religiosity Scale. *Anadolu University Journal of Social Sciences*. 2013. Vol. 13. No. 4. Pp. 15-28.

18. Pearce L. D., Hayward G. M., Pearlman J. A. Measuring Five Dimensions of Religiosity Across Adolescence. *Review of Religious Research*. 2017. Vol. 59. No. 3. Pp. 367-393.

19. Qasmi F. N., Jahangir F. Development and Validation of a Multidimensional Religiosity Scale

for Muslims. *FWU Journal of Social Sciences*. 2010. Vol. 4. No. 2. Pp. 99-110.

20. Williams E., Francis L., Lewis C. A. Introducing the Modified Paranormal Belief Scale: Distinguishing Between Classic Paranormal Beliefs, Religious Paranormal Beliefs and Conventional Religiosity Among Undergraduates in Northern Ireland and Wales. *Archive for the Psychology of Religion*. 2009. Vol. 31. No. 3. Pp. 345-356.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Хвостов Андрей Анатольевич, доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии развития личности, Московский педагогический государственный университет; заведующий лабораторией научных основ изучения развития личности, Российская академия образования, Москва, Россия; e-mail: khvostoff.a@yandex.ru

Курбанова Жанна Темирхановна, кандидат психологических наук, кафедра психологии развития личности, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, Махачкала, Россия; e-mail: gjt@mail.ru

Принята в печать 30.10.2024 г.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Andrey A. Khvostov, Doctor of Psychology, professor, the chair of Psychology of Personality Development, Moscow Pedagogical State University; Head of the Laboratory of Scientific Foundations for the Study of Personality Development, Russian Academy of Education, Moscow, Russia; e-mail: khvostoff.a@yandex.ru

Zhanna T. Kurbanova, Ph. D. (Psychology), the chair of Psychology of Personality Development, Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: gjt@mail.ru

Received 30.10.2024.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция принимает на рассмотрение научные статьи. Представляемые материалы должны быть оформлены в соответствии с настоящими Правилами и соответствовать тематической направленности журнала «**Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки**».

Верстка журнала осуществляется с электронных копий. Используется компьютерная обработка шрифтовых 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 А4. Поля текста стандартные. Все страницы должны быть пронумерованы.

2. Перед текстом статьи указываются:
индекс УДК (информацию о классификаторе УДК см. на сайтах <http://teacode.com/> online/udc/ или <http://www.udcc.org/>) (на русском языке);

название статьи (на русском и английском языках);
фамилии и инициалы авторов, название учреждения, город, страна, эл. почта (на русском и английском языках);

резюме статьи объемом 10-15 строк, которое не должно дублировать вводный или заключительный раздел статьи (на русском и английском языках) и должно включать: цель, методы, результаты, выводы;

ключевые слова (5-10) (на русском и английском языках).

3. Изложение материала должно быть ясным и по возможности кратким. Текст и остальной материал следует тщательно выверить. Текст статьи должен быть структурирован, т. е. содержать цель исследования, материал и методы исследования, результаты и их обсуждение, заключение (выводы). Рукописи, направляемые в журнал, являются оригиналом для печати и должны являться материалом, не публиковавшимся ранее в других печатных изданиях.

4. Статьи, в которых отражаются результаты исследования, должны полностью отвечать требованиям, предъявляемым к их представлению.

5. Рисунки создаются в формате .jpg, вставляются непосредственно в текст и нумеруются в порядке их упоминания в тексте.

6. В тексте статьи все формулы набираются в редакторе Microsoft Equation 3.0, таблицы – в формате MS Word. Таблицы нумеруются в порядке их упоминания в тексте. Каждая таблица перед своим появлением должна упоминаться в тексте, например, «... (табл. 1)».

Сокращения в надписях не допускаются.

Наличие данных, по которым строится график, диаграмма, обязательно.

В тексте статьи обязательно должны содержаться ссылки на иллюстративные материалы.

7. Ссылка на цитату указывается сразу после нее в квадратных скобках: сначала проставляется номер источника цитаты из пристатейного библиографического списка, затем, после запятой, номер страницы с буквой с. Например, [10, с. 81] или, если цитируемый текст переходит на следующую страницу, [10, с. 81–82]. За достоверность цитат ответственность несет автор!

8. Список литературы формируется по алфавиту. В списке литературы сначала приводится перечень работ отечественных авторов, в который также включаются работы иностранных авторов, переведенные на русский язык. Затем приводится перечень литературных источников, опубликованных на иностранных языках, в который включаются работы отечественных авторов, переведенные на иностранный язык. В список литературы не включаются неопубликованные работы и учебники. Включать в этот список собственные работы не рекомендуется. В библиографическом описании должны быть представлены все авторы. Выражения типа "и соавт.", "с соавт.", "и др." "et al" не допускаются. Автор несет ответственность за правильность данных, приведенных в пристатейном библиографическом списке.

9. Список литературы (с указанием всех авторов) дается в конце статьи, нумеруется (по алфавиту), предваряется словом «Литература» и оформляется согласно ГОСТ Р 7.0.5-2008 (на русском, английском языках и в транслите).

Перечень использованных источников должен начинаться с фамилии и инициалов автора и включать:

для книг – название, место и год издания, издательство, номер тома, страницы;

для журнальных статей – название журнала, год издания, номер тома (выпуска), страницы;

для газет – название, год, месяц, число.

10. В конце статьи может быть указана организация (Нэтранта), финансировавшая выполнение данной работы.

11. К статье прилагаются сведения об авторах на русском и английском языках:

для работников вузов/учебных организаций: Ф. И. О. полностью, ученое звание, занимаемая должность место работы (кафедра, факультет, вуз), город, страна; электронный адрес, контактные телефоны;

для аспирантов и соискателей: название кафедры, лаборатории, где проводится исследование, Ф. И. О. научного руководителя и его разрешение к публикации, город, страна; электронный адрес, контактные телефоны.

12. Статья должна быть представлена в электронном виде (в редакционно-издательский отдел ДГПУ или электронной почтой dgpurio@yandex.ru), а также в печатном варианте (в 2-х экземплярах на одной стороне листа формата А4), подписанном всеми авторами, для аспирантов и соискателей – и научным руководителем.

Решение о публикации статьи или материала принимается редколлегией журнала. При наличии замечаний к рукописи она возвращается для доработки. Редакция оставляет за собой право отправить рукописи статей на независимую экспертизу. При публикации статьи авторские права передаются редакции журнала.

Редакция оказывает платные услуги научного и технического редактирования текста статьи, перевода библиографического списка текста статьи, перевода библиографического списка (References), аннотации и ключевых слов на английский язык.

ОБЪЯВЛЕНА ПОДПИСКА

на ЖУРНАЛ
«ИЗВЕСТИЯ ДАГЕСТАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА»

ПО КАТАЛОГУ «ПОЧТА РОССИИ»
ИНДЕКС

51323 – ЕСТЕСТВЕННЫЕ И ТОЧНЫЕ НАУКИ
51392 – ОБЩЕСТВЕННЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ
31173 – ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПО ОБЪЕДИНЕННОМУ КАТАЛОГУ «ПРЕССА РОССИИ»
ИНДЕКС

38653 – ЕСТЕСТВЕННЫЕ И ТОЧНЫЕ НАУКИ
38657 – ОБЩЕСТВЕННЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ
38652 – ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научный журнал

Известия Дагестанского государственного педагогического университета
серия «Психолого-педагогические науки»
Т. 18. № 4. 2024

Научный редактор: *Д. К. Сфиева*
Редактор: *О. В. Курбанова*
Редактор английских текстов: *Г. Н. Мирзоева*
Компьютерная верстка: *М. А. Сулейманова*

Оригинал-макет подготовлен на базе
редакционно-издательского отдела ДГПУ

Адрес редакции, издателя: 367000 РД, г. Махачкала, ул. Магомеда Ярагского, 57.
Редакционно-издательский отдел ДГПУ
Тел.: (8722) 675187; www.dgpiu.ru; e-mail: dgpurio@yandex.ru

Формат 60x84¹/₈. Печать офсетная. Бумага офсетная № 1.
Усл. печ. л. 13,95. Уч.-изд. л. 10,6. Тираж 500 экз. Заказ № 2811. 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 исследование
Науки»

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

K. K. Holland

Karen Holland
Scopus CSAB Subject Chair



Olga V. Kirillova

Olga V. Kirillova
Russian CSAB Chair, president ASEP

Журнал индексируется в библиометрических базах и размещается на платформах:

