

Научная статья

УДК 37.02

МОДЕЛИ ЭТНОНАЦИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ЗА РУБЕЖОМ

Ромина Магомедовна Султыгова

Ингушский государственный университет, Магас, Республика Ингушетия,
Россия

romina.sultigova@mail.ru

Аннотация. Предлагаемая широкой педагогической общественности статья посвящена анализу педагогической проблемы этнонациональной образовательной политики за рубежом. Методологический ракурс представлен разными видами анализа: сравнительным, системным, качественным. В качестве объекта сравнительного анализа выбраны стабильные многонациональные государства (США, Канада, Австралия), чей опыт историчен, а современность убедительна в плане комфортного сосуществования разных этносов в образовательных организациях, достаточно высокого качества обучения и воспитания. Системному и качественному анализу подвергнуты государственные модели этнонациональной образовательной политики. Критериями анализа выступают: законодательство в области этнонационального образования, языковая политика, этнокультурные стратегии, принципы, тактические меры (программы, фонды, образовательные курсы). Обрисованы проблемы на пути к гармоничному высокоэффективному мультикультурному образованию. Сделаны выводы об эффективности каждой государственной этнополитической образовательной модели. Их сравнительно-сопоставительный анализ может быть полезен в совершенствовании отечественной этнонациональной образовательной концепции, стратегических направлений и тактических решений.

Ключевые слова: образовательная модель, этнонациональная образовательная политика, анализ, мультикультурное образование

Для цитирования: Султыгова Р. М. Модели этнонациональной образовательной политики за рубежом // Научно-методический журнал «ПРЕДУНИВЕРСАРИЙ». 2026. Вып. 2 (2). С. 62–76.

Original article

UDC 37.02

MODELS OF ETHNO-NATIONAL EDUCATIONAL POLICY ABROAD

Romina M. Sultigova

Ingush State University, Magas, Ingushetia Republic, Russia

romina.sultigova@mail.ru

Abstract. The article proposed to the broad pedagogical community is devoted to the analysis of the pedagogical problem of ethno-national educational policy abroad. The methodological perspective is presented by different types of analysis: comparative, systemic, qualitative. As the object of comparative analysis, stable multinational states (the USA, Canada, Australia) are chosen, whose experience is historical, and the modernity is convincing in terms of comfortable coexistence of different ethnic groups in educational organizations, the overall quality of education and upbringing. State models of ethno-national educational policy are subjected to systemic and qualitative analysis. The criteria for analysis include legislation in the field of ethno-national education, language policy, ethno-cultural strategies, principles, and tactical measures (programs, funds, and educational courses). The article outlines the challenges in achieving a harmonious and effective multicultural education. Conclusions have been drawn about the effectiveness of each state ethnopolitical educational model. Their comparative analysis can be useful in improving the national ethno-national educational concept, strategic directions, and tactical decisions.

© Султыгова Р. М., 2026

Keywords: educational model, ethno-national educational policy, analysis, multicultural education

For citation: Sultigova R. M. Models of ethno-national educational policy abroad // Scientific and Methodological Journal «PRE-UNIVERSITY». 2026. 2 (2): 62–76. (In Russ.).

Введение

Продолжая серию публикаций об этнонациональной образовательной политике за рубежом, в настоящей статье сфокусируемся на многонациональных странах США, Канады, Австралии. Их этнонационально-образовательные политические модели отличны и определяются историей, демографией, социокультурной и образовательной политикой.

Исследовательские результаты и их интерпретация

Американская модель мультикультурного образования (С. Grant, G. Giroux, L. Lippmann, S. Marginson, J. G. Marshall и др.) эволюционировала в несколько этапов на пути ее следования от ассимиляции к поликультурности. Начало XX в. ознаменовалось провозглашением идеи «плавильного котла» (melting pot), где отличительной чертой была ассимиляция мигрантов в общую американскую культуру [12]. В ряде штатов в контексте «слепого» патриотизма было запрещено изучение иностранного языка. Этнокультурные традиции игнорировались.

В 1954 г. Решением Верховного суда по делу Brown v. Board of Education (1954 г.) расовая сегрегация в школах была признана противоконституционной, началась борьба с сегрегацией в образовании. Состоялась отмена доктрины «раздельного, но равного» образования. На фоне активизации движения за гражданские права в 1960–1970-е гг. народы Америки (мексиканцы, афроамериканцы, пуэрториканцы, азиаты, американские индейцы и др.) выдвинули требования по включению в учебные программы учебных дисциплин по истории, этнокультуре. Решался вопрос по подготовке педагогических кадров из национальных общин, наделении последних

управленческой функцией в образовании. На изучение родного языка были направлены акты 1967 г. и Закон о билингвальном образовании 1968 г. Были организованы двуязычные школы и классы [5].

Закон об изучении этнического наследия (1972 г.) ввел федеральное финансирование курсов по этническим исследованиям в среднем образовании и аналогичных курсов в высшей школе. Число таких курсов в начале 1980-х гг. достигло 250-ти. Закон о самоопределении индейцев и содействии их образованию (Indian Self-Determination and Education Assistance Act of 1975) позволил осуществлять прямые контракты с индейскими племенами и предоставлять им гранты. Масштабной федеральной программой стала Хартия прав человека и прав народов (1981 г.). Она обеспечила поддержку школьников из малообеспеченных семей и этнических меньшинств. Повсеместно разрабатывались программы по истории этнических групп [3].

В начале 1990-х гг. возымела место политико-образовательная модель поликультурности. Согласно ей все расовые, этнические и культурные группы были признаны равноценными. В соответствии с принципом культурного плюрализма у обучающихся формировалась множественная перспектива на культуры, этносы, ценности, традиции, точки зрения. Американцы были ориентированы на сохранение их этнокультурной принадлежности. Это закреплено Законом о национальных целях образования, концептуально оформившим запрос граждан на знания об этнической культуре; Титулом 20 Свода законов США в разделах об образовании национальных меньшинств, Актом о билингвальном образовании (Bilingual Education Act 1968 г.), 20 Кодексом США, параграф 7453 (Школы и программы погружения в изучение языков коренных американцев и Аляски). Создавались этноцентристские школы для членов расовых групп: индейцев, чернокожих, латиноамериканцев, азиатов [10].

Концептуальными стратегиями современной поликультурной политико-образовательной модели являются поликультурное образование, билингвальное обучение, транзиторные программы, программы дуального языкового

освоения, межэтническое образование. Принципы межэтнического образования включают: создание антирасистской среды в образовательных организациях, одинаковое гуманное отношение ко всем субъектам образовательного процесса независимо от их социальной, этнической и культурной принадлежности, активное вовлечение в образование всех участников [2]. Такая политика формирует личность, обладающую этнической толерантностью, межкультурной коммуникацией, способностью к самореализации в мультикультурном социуме. В приоритетном непрерывном образовании осуществляется идея приобщения обучающихся к общечеловеческим ценностям, их воплощению в общественной, культурной, досуговой, трудовой деятельности. Учебный материал аккумулирует знания о расах, народах, культурных организациях Америки. Федеральное правительство создает десегрегационные программы по содействию детям иммигрантов. В общей мультикультурной направленности все штаты реализуют предписания федерального центра. Такие предписания сконцентрированы на демократизме образовательной системы, что предполагает ее доступность для каждого ученика в соответствии с его личностными потребностями вне зависимости от этнической принадлежности [4].

Широко разрабатываются билингвальные, социально ориентированные программы, субсидируемые федеральными фондами и поддерживаемые соответствующими образовательными программами. Двухязычное обучение вариативно: оно состоит в овладении родным языком наряду с американским вариантом английского языка, начальном обучении родному языку и далее – английскому, одновременном изучении языков одноклассников. Ведутся курсы по литературе этногрупп (латиноамериканской, афроамериканской, азиатскоамериканской). В образовательный процесс вовлекаются семьи. Начиная с 1981 г. функционирует федеральная программа Chapter 1ECIA (Education for Cultural Diversity and Excellence) для малообеспеченных детей из этнических меньшинств, ежегодно выделяющая субсидии для школ [13]. Серьезное внимание уделяется подготовке учителей. Национальный совет по

аккредитации учительского образования вменяет в обязанность специалистам следование этнически ориентированным образовательным программам.

Итак, этнонациональная образовательная политика в США направлена на создание равенства и гармонии в многонациональной образовательной среде. Поликультурное образование формирует ценностное отношение к этнокультурному многообразию, отвечающее демократическим принципам США и социальной гармонии. Вместе с тем, важные завоевания такой политики не свободны от упущений. К примеру, ее тормозит прописанная в X поправке к Конституции децентрализация, согласно которой вопросы образования решаются штатами и местными властями. Сохраняются проблемы дискриминации и расизма, предубеждения педагогов. В тестировании имеет место презумпция английского языка. Все это создает платформу для совершенствования существующей поликультурной модели.

Канадская модель этнонациональной образовательной политики (J. W. Berry, F. Henry, M. Ledoux, K. Moodley, R. J. Samuda, D. Taylor и др.) исторически трансформировалась из ассимиляционной в синкретичную (интеркультурная и мультикультурная). До 1970-х гг. ассимиляционная политика базировалась на слиянии аборигенных этносов (инуитов, индейцев, метисов) [8]. Обучение детей в закрытых школах-интернатах, изолирование от семьи и этнической общины, отлучение от родного языка и культурных традиций, христианизация привели к потере представителями этнических групп национальной идентичности.

Начиная с 1970-х гг. ассимиляционная модель претерпела изменение: государство стало поддерживать культуру и образование коренных этносов. Они получили право создавать и внедрять в образовательную практику свои учебные программы, вести обучение на родном языке, вести курсы по изучению этнической культуры, готовить специалистов.

Благодаря такой политике к 1980 г. количество индейских детей в резервационных школах достигло 81 тыс. чел. (выросло на 50 %). Число студентов-аборигенов достигло 4200 человек. Количество преподавателей-

коренных жителей выросло в 3 раза, их доля составила примерно 30% от общего числа педагогов [7].

Законодательными документами, регулирующими последующее развитие канадской этнонациональной образовательной политики, стали: Конституционный акт (1982 г.), обеспечивший защиту прав коренного населения Канады, Закон о мультикультурализме (Canadian Multiculturalism Act (1988 г.), закрепивший культурное разнообразие в качестве фундаментальной характеристики канадской идентичности, Закон о языках коренных народов (2019 г.) и федеральная программа «Инициатива по языкам аборигенов» (The Aboriginal Languages Initiative / ALI), развивающая направление по фиксации исчезающих языков, созданию методических материалов и цифровых ресурсов [8].

Синкретизм современной модели (интеркультурализм и мультикультурализм) раскрывается во взаимной адаптации этнических меньшинств во имя следования государственным нормам и обретения права на отличие. Модель направлена на сохранение культурного разнообразия, равенство, объединение этнических групп в социум. С помощью интеркультурализма и мультикультурализма осуществляются социальный диалог, гражданская сплоченность, культурное взаимодействие. Аборигенным народам делегированы полномочия по управлению образовательными организациями в регионах их проживания. В рамках мультилингвального обучения ведется овладение языками коренного населения и двумя государственными: английским и французским. В двуязычном обучении популярна практика билингвального обучения с вариантами перехода и обогащения, при которых дети из этнических меньшинств постепенно осваивают государственные языки. Функционирует Управление Комиссара по языкам коренных народов, способствующее укреплению национальных языков. В 1999 г. в Канаде была введена первая в мире телевизионная сеть коренных народов (APTN), транслирующая разные программы на языках коренных

народов. Проект First Voices направлен на поиск и распространение фольклорного материала коренных народов Канады [9].

Изучаются история и культурное наследие, создаются специальные образовательные программы для «первых наций», проживающих в резервациях: Программа по начальному и среднему образованию (для обучающихся в резервациях), «Новые пути образования» (финансирование проектов и мероприятий по повышению качества обучения и воспитания в образовательных организациях коренных народов, Университетские программы для коренных студентов (разработка уникальных программ, учитывающих культурную специфику и способствующих интеграции коренных студентов), Проект IBET PhD (увеличение присутствия ученых из числа аборигенных народов и чернокожих в системе STEM путем финансовой поддержки и академического наставничества аспирантам) [1]. Разрабатываются и внедряются формы образования, учитывающие потребности канадских аборигенных этносов: агрошколы, кочевые сады-школы, юношеские лагеря. Ведется подготовка педагогов по овладению культурой коренных народов. В вузах развивается научное направление Indigenous Studies. В Институте FNТИ (First Nations Technical Institute) число студентов увеличилось на 182% с 2015 г. по 2023 г. Разработаны бакалаврские программы по юриспруденции, социальной работе, устойчивым продовольственным системам, акушерству. Созданы особые системы школьного образования коренного населения Канады в провинциях с численным меньшинством франко- и англоканадцев. Канадские университеты разрабатывают и внедряют программы по формированию международного понимания, кафедры и институты международных отношений.

Наряду с достижениями в этнонациональной образовательной политике Канады, имеют место проблемы сохраняющегося неравенства (по данным переписи населения в 2021 г. высшее образование имели 49, 2% представителей коренного населения, а некоренного населения – 68%), отсутствуют тьюторы (наставники) из числа аборигенных народов, сохраняются финансовые

преграды образованию, ощущается недостаточное финансирование образовательных учреждений в резервациях, имеет место удаленность общин от образовательных организаций, наблюдается недостаточный учет культуры и традиционного знания коренных народов.

Тенденции канадской этнонациональной образовательной политики учитывают ее достижения и проблемы. В число таких тенденций входят: 1) модернизация мультикультурной модели, направленная на сохранение культурной мозаики, но снижение рисков фрагментации социума и создания «этнических гетто», ограничивающих мобильность этнических меньшинств, 2) усиление акцента на равенстве и борьбе с трудностями в этой области, 3) совершенствование образовательной политики в отношении коренных народов Канады, 4) изменения в иммиграционной политике, 5) борьба с дискриминацией и расизмом [9].

Итак, современная этнонациональная образовательная политика Канады признает культурное многообразие и равные возможности граждан, проявляет заботу о коренном населении, развивает языки и культурные традиции.

Австралийская мультикультурная образовательная модель (Т. S. Elloiot, R. Morginson, J. Sachs, R. Sykes, R. Taft и др.) была создана иммигрантами в 1960-ые гг. Они возводили в основу заинтересованность и уважение к национальным культурам, их диалог. Такая модель реализовывалась посредством защиты и развития национальных языков коренного населения Австралии и иммигрантов. Конституционные изменения 1967 г. повлекли за собой демократические преобразования в образовании. В том же году Австралия примкнула к Конвенции ЮНЕСКО против дискриминации в образовательных организациях.

В 1970–1980-е гг. состоялось окончательное признание мультикультурной образовательной модели под лозунгом «Австралия – семья наций» (автор – Э. Крессби). Смысловым наполнением лозунга была необходимость сплоченности разноликого социума. Закон о расовой дискриминации 1975 г. (Racial Discrimination Act) запретил дискриминацию во

всех ее формах (раса, национальное или этническое происхождение, цвет кожи). В 1978 г. мультикультурализм занял лидирующее место в политике государства [6].

В 1990-е гг. содержание мультикультурной модели было несколько трансформировано. При сохранении англо-австралийской основы в культурно-образовательных программах воспитывалось понимание этнокультурной принадлежности. Производилось обновление программ: National Agenda for Multicultural Australia (1999 г.) и др. Существенную лепту в мультикультурное образование вносили средства массовой информации: радио, телевидение, печать. В 1999 г. был учрежден в качестве ежегодного праздника День гармонии, развивающий идею инклюзивности, уважения достоинства каждого австралийца.

В наши дни в рамках Государственной концепции мультикультурного доступа равных возможностей (Multicultural Access and Equity Policy) функционируют услуги и программы по удовлетворению потребностей австралийцев без учета их этнического и языкового происхождения. В качестве ключевого консультационного органа действует Австралийский совет по мультикультурализму, выполняющий независимые и авторитетные консультации для правительства. В этнических школах обучение языку сопровождается ознакомлением с культурными особенностями: традиции, праздники, искусство, кухня и др.). В образовательные планы школьных дисциплин гуманитарного цикла вносятся сведения о языковом и культурном наследии этнических общин. В качестве эффективного способа мультикультурного воспитания выступает билингвальное обучение. Родной язык изучается наряду с английским (австралийский вариант). В полиязычных образовательных организациях преподавание ведется на нескольких языках. Фигурирует профессиональная специальность «преподаватель английского языка для автохтонов и иммигрантов». Создаются образовательные программы, раскрывающие культурные традиции и обычаи аборигенов. Выделяются субсидии для их обучения в школе. Проводятся меры по противодействию

расизму. В иммиграционно насыщенных регионах (Мельбурн, Сидней, Аделаида) на постоянной основе реализуются программы педагогической поддержки иммигрантов [11]. Таким образом, ракурс современной этнонациональной образовательной модели сочетает движение к мультикультурализму с задачами равенства и интегрирования в образовательную среду разных этногрупп.

Охарактеризованная образовательно-политическая модель и реализованные в ее контексте меры обеспечили следующие положительные результаты в австралийском образовании: повышение качества обучения, повышение самооценки обучающихся аборигенных этносов, их этническое самоопределение, возрождение и сохранение языков коренных народов, социальная интеграция мигрантов, толерантность, эмпатия, уважительное отношение к другим культурам, межкультурный диалог их носителей, демографический рост коренного населения.

Официальная мультикультурная модель австралийской этнонациональной образовательной политики, однако, не снимает полностью проявлений дискриминации. В ряде случаев сохраняются стереотипы интолерантности и этнокультурного неприятия, межнациональная напряженность. Отмечается дефицит учебных материалов, квалифицированных преподавателей родного и английского языков в школах, где обучаются дети иммигрантов. В связи с этим, уровень образованности коренных народов и мигрантов остается в масштабах страны ниже среднего. Некоторые эксперты полагают, что фокусировка на этничности в австралийском обществе избыточна и ослабляет национальное единство. Выполненный анализ австралийской мультикультурной образовательной модели подводит нас к выводу о ее незавершенности в связи с наличием названных проблем.

Заключение

Системный анализ моделей этнонациональной образовательной политики в многонациональных англоязычных странах (США, Канада, Австралия) отразил их историческую детерминацию и детерминированность

внутриполитической государственной стратегией. Качественный анализ названных моделей в рассмотренных государствах выявил их приверженность мультикультурализму. Везде осуществляется законодательная и финансовая поддержка малых этносов, сохраняется их культура, языки в рамках билингвального обучения, создаются образовательные планы и программы с региональным компонентом, ведется специальная подготовка педагогов. Схожий характер имеют сложности этнонациональной образовательной политики: наблюдаемые случаи сегрегации, невысокий уровень образования малых этносов, педагогическая аморфность. Наличие этих проблем приводит к выводу о диалектичности и тенденции к модернизации моделей этнонациональной образовательной политики в США, Канаде и Австралии.

Список литературы

1. Афанасьева Л. А., Максимова Д. Д. Образование коренных народов в Канаде / Л. А. Афанасьева, Д. Д. Максимова // Арктика 2035. № 1 (9). 2022. С. 27–32.
2. Бессарабова И. С. Поликультурность – приоритетное направление образовательной политики США / И. С. Бессарабова // Современные наукоемкие технологии. 2006. № 6. С. 60–61.
3. Данилова М. В. От американизации до культурного плюрализма: дети иммигрантов и реалии образовательной политики США / М. В. Данилова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 83. С. 88–98.
4. Логвинова О. К. Образование в США на современном этапе: основные тенденции развития // Образование в современном мире: достижения и проблемы : коллективная монография / В. А. Мясников, Ю. С. Давыдов, А. Ю. Давыдов [и др.] ; под редакцией академика ГАН РАО Ю. С. Давыдова. – Москва ; Пятигорск : Пятигорский государственный лингвистический университет, 2009. 382 с. С. 101–105.

5. Манжосова Ю. А., Плаксина Н. В. Межэтническое образование в США: опыт организации и проблемы реализации / Ю. А. Манжосова, Н. В. Плаксина // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2019. С.87–92.

6. О ситуации с правами коренных народов в Австралии (Из доклада Министерства иностранных дел Российской Федерации), 05 ноября 2024. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://australia.mid.ru> (дата обращения: 15.05.2026).

7. Ташлыкова А. Л. Политика Канады в области образования коренных народов / А. Л. Ташлыкова // Россия и АТР. 2011. С. 122–125.

8. Фрэнк Г. Ю. Основные этапы образовательной политики Канады в отношении коренных народов / Г. Ю. Фрэнк // Вестник КемГУКИ. 2017. № 38. С. 138–141.

9. Фрэнк Г. Ю. Развитие культурно-образовательной политики Канады в отношении коренных народов: дисс. ...канд. пед. н., М., 2022. 202 с.

10. Шаймарданова О. А. Возникновение и развитие поликультурного образования в США / О. А. Шаймарданова // Молодой ученый. 2017. № 35 (169). С. 114–117.

11. Шушарина М. В. Азиатское направление образовательной политики в Австралии / М. В. Шушарина // Вестник Томского государственного университета. 2016. С. 137–142.

12. Gollinick D. M., Chinn P. C. Multicultural education in a Pluralistic Society. N.Y. Macmillian. 1994. 358 p.

13. Sleeter C. E. Multicultural education past, present and future: straggles for Dialog and Power-Sharing // International Journal of Multicultural education. 2018 / 3 20 (1). P. 17–19.

References

1. Afanas'eva L. A., Maksimova D. D. Obrazovanie korennykh narodov v Kanade / L. A. Afanas'eva, D. D. Maksimova // Arktika 2035. № 1 (9). 2022. S. 27–32.

2. Bessarabova I. S. Polikul'turnost' – prioritetnoe napravlenie obrazovatel'noj politiki SShA / I. S. Bessarabova // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2006. № 6. S. 60–61.
3. Danilova M. V. Ot amerikanizatsii do kul'turnogo plyuralizma: deti immigrantov i realii obrazovatel'noj politiki SShA / M. V. Danilova // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. 2009. № 83. S. 88–98.
4. Logvinova O. K. Obrazovanie v SShA na sovremennom etape: osnovnye tendentsii razvitiya // Obrazovanie v sovremennom mire: dostizheniya i problemy : kollektivnaya monografiya / V. A. Myasnikov, Yu. S. Davydov, A. Yu. Davydov [i dr.] ; pod redaktsiej akademika GAN RAO Yu. S. Davydova. – Moskva ; Pyatigorsk : Pyatigorskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet, 2009. 382 s. S. 101–105.
5. Manzhosova Yu. A., Plaksina N. V. Mezhetnicheskoe obrazovanie v SShA: opyt organizatsii i problemy realizatsii / Yu. A. Manzhosova, N. V. Plaksina // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review. 2019. S.87–92.
6. O situatsii s pravami korennykh narodov v Avstralii (Iz doklada Ministerstva inostrannykh del Rossijskoj Federatsii), 05 noyabrya 2024. Elektronnyj resurs. Rezhim dostupa: <https://australia.mid.ru> (data obrashcheniya: 15.05.2026).
7. Tashlykova A. L. Politika Kanady v oblasti obrazovaniya korennykh narodov / A. L. Tashlykova // Rossiya i ATR. 2011. S. 122–125.
8. Frenk G. Yu. Razvitie kul'turno-obrazovatel'noj politiki Kanady v otnoshenii korennykh narodov: diss. ...kand. ped. n., M., 2022. 202 s.
9. Frenk G. Yu. Osnovnye etapy obrazovatel'noj politiki Kanady v otnoshenii korennykh narodov / G. Yu. Frenk // Vestnik KemGUKI. 2017. № 38. S. 138–141.
10. Shajmardanova O. A. Vozniknovenie i razvitie polikul'turnogo obrazovaniya v SShA / O. A. Shajmardanova // Molodoj uchenyj. 2017. № 35 (169). S. 114–117.
11. Shusharina M. V. Aziatskoe napravlenie obrazovatel'noj politiki v Avstralii / M. V. Shusharina // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. S. 137–142.

12. Gollinick D. M., Chinn P. C. Multicultural education in a Pluralistic Society. N.Y. Macmillian. 1994. 358 p.

13. Sleeter C. E. Multicultural education past, present and future: straggles for Dialog and Power-Sharing // International Journal of Multicultural education. 2018 / 3 20 (1). P. 17–19.

Информация об авторе:

Р. М. Султыгова – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования, докторант, Ингушский государственный университет

Information about the author:

R. M. Sultigova – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Doctoral student, Ingush State University

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 30.05.2026; одобрена после рецензирования 08.06.2026; принята к публикации 15.06.2026.

The article was published 30.05.2026; approved after reviewing 08.06.2026; accepted for publication 15.06.2026.