



Формирование поликультурной личности в условиях арабо-русского билингвизма: роль дополнительного образования на русском языке в странах Персидского залива

М. М. БЕТИЛЬМЕРЗАЕВА, Р. А. БУРАЛОВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Актуальность исследования заключается в растущем количестве гетероэтнических арабо-русских семей в странах Персидского залива и необходимости изучения влияния их билингвальной и бикультурной среды на формирование поликультурной личности. Особая значимость отводится дополнительному образованию на русском языке, как ключевому фактору в поддержании русского языка и культуры и эффективной социализации детей в условиях смешанной идентичности, что важно для укрепления межкультурного диалога и связей между Россией и странами региона. *Цель статьи* в определении и обосновании педагогических и организационных условий, способствующих эффективному формированию поликультурной личности средствами дополнительного образования на русском языке в условиях русско-арабского билингвизма в странах Персидского залива.

Материалы и методы. Использованы комплексный подход, включающий теоретический анализ концепций транскьюлтурализма и деятельностного подхода. В онлайн-опросе приняло участие 40 респондентов, составляющих часть гетероэтнических (арабо-русских) семей и русскоязычной диаспоры, проживающие в странах Персидского залива (Катар, Бахрейн, Объединенные Арабские Эмираты) и Ближнего Востока (Иордания).

Результаты исследования. Установлено, что наиболее ценным ресурсом респонденты считают не пассивное знание, а активный опыт общения в многонациональной среде (45,0%), причем подавляющее большинство (92,5%) отдает приоритет совместным межкультурным проектам как наиболее эффективной практике, что обосновывает необходимость культурно-деятельностного подхода. Выявлено, что русский язык воспринимается преимущественно (60,0%) как «язык-посредник» для межкультурного диалога, требуя смещения педагогического фокуса на развитие межкультурной компетенции. Подтверждена критическая роль квалификации педагогов (52,5%) как условия преодоления языковой интерференции (45,0%).

Заключение. Полученные данные обосновывают необходимость трансформации дополнительного образования в систему культурно-образовательных центров, где квалифицированные педагоги осуществляют комплексное сопровождение, направленное на превращение неосознанного смешения языков в осознанное кодовое переключение. Значимость результатов заключается в разработке четкой модели организационно-педагогических условий, создающей предпосылки для институциональной поддержки и устойчивого развития русской культурно-образовательной среды в странах Персидского залива.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

поликультурная личность, арабо-русский билингвизм, дополнительное образование, русский язык как язык наследия, межкультурная компетенция, деятельностный подход, культурно-образовательный центр

Для цитирования: Бетильмерзаева М. М., Буралова Р. А. Формирование поликультурной личности в условиях арабо-русского билингвизма: роль дополнительного образования на русском языке в странах Персидского залива // Перспективы науки и образования. 2026. № 3. С. 122–142. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.3.8>

Поступила: 18.12.2025 | Одобрена: 21.03.2026 | Опубликовано: 30.06.2026



Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.



The Formation of a Multicultural Personality in the Context of Arab-Russian Bilingualism: The Role of Supplementary Education in the Russian Language in the Gulf Countries

M. M. BETILMERZAEVA, R. A. BURALOVA

ABSTRACT

Introduction. The study focuses on the pressing issue of preserving the Russian language and heritage culture in the context of Russian-Arabic bilingualism (RAB) in the Gulf countries, where the dominance of the Arabic and English linguistic environments necessitates the substantiation of new organizational and pedagogical conditions for the effective formation of a multicultural personality in bilingual children, thereby ensuring the sustainable development of intercultural communication in the region.

Materials and methods. Employing a comprehensive approach that includes a theoretical analysis of the concepts of transculturalism and the activity-based approach, as well as the results of the authors' empirical sociological survey of 40 representatives of the Russian-speaking diaspora, key factors influencing the educational process in a hetero-ethnic environment were identified, allowing for the formulation of priority directions for supplementary education.

Results. It was established that respondents consider the most valuable resource not passive knowledge, but active experience of communication in a multinational environment (45.0%), with the vast majority (92.5%) prioritizing joint intercultural projects as the most effective practice, which substantiates the need for an activity-based cultural approach. It was revealed that the Russian language is perceived predominantly (60.0%) as an "intermediary language" for intercultural dialogue, requiring a shift in pedagogical focus towards the development of intercultural competence. The critical role of teacher qualifications (52.5%) was confirmed as a condition for overcoming language interference (45.0%).

Conclusion. The data obtained substantiates the necessity of transforming supplementary education into a system of cultural and educational centers, where qualified educators carry out comprehensive support aimed at converting unconscious language mixing into conscious code-switching. The significance of the results lies in the development of a clear model of organizational and pedagogical conditions, creating prerequisites for institutional support and the sustainable development of the Russian cultural and educational environment in the Gulf countries.

KEYWORDS

multicultural personality, Russian-Arabic bilingualism, supplementary education, Russian as a heritage language, intercultural competence, activity-based approach, cultural and educational center

For Citation: Betilmerzaeva, M. M., & Buralova, R. A. (2026). The Formation of a Multicultural Personality in the Context of Arab-Russian Bilingualism: The Role of Supplementary Education in the Russian Language in the Gulf Countries. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, (3), 122–142. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.3.8>

Received: 18 December 2025 | Approved: 21 March 2026 | Published: 30 June 2026



This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Принимая во внимание беспрецедентный рост межкультурных контактов, обусловленный глобализационными процессами, а также усложнением миграционных потоков, международное образовательное сообщество, в лице таких влиятельных организаций, как Организация Объединенных Наций (ООН) и ЮНЕСКО, признало поликультурность и культурное разнообразие не просто объективной данностью современного мира, но и одним из важнейших ресурсов, содействующих достижению устойчивого развития и укреплению мира.

Центральным программным документом, утверждающим этот принцип, является Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии (2001), которая провозглашает, что культурное разнообразие столь же необходимо для человечества, как биоразнообразие для живой природы [1]. Подчеркивая императивную необходимость сохранения и поощрения языкового и культурного плюрализма, ЮНЕСКО в дальнейшем разработала Руководящие принципы по межкультурному образованию (2006), согласно которым педагогические подходы должны строиться на уважении к культурной самобытности учащегося и обеспечении всех необходимых ресурсов для освоения культурных знаний и навыков, требующихся для успешной навигации в многообразном обществе [2]. Эти установки органично интегрированы в Цель устойчивого развития 4 (ЦУР 4), призывающую обеспечить инклюзивное и качественное образование и поощрять возможности обучения на протяжении всей жизни для всех, включая воспитание граждан мира, способных ценить культурное многообразие [3].

Продолжая эту линию, Совет Европы, в рамках своей политики в области языкового образования и развития межкультурной компетенции, сосредоточился на разработке концептуальных основ, рассматривая владение несколькими языками как основу для развития личности, способной преодолевать культурные барьеры и эффективно функционировать в многоязычной среде [4]. Этот подход, акцентируя внимание на ценности каждого языка и культуры, позволяет сформировать у индивида идентичность, не ограниченную одной национальной культурой.

На фоне этих глобальных установок, дополнительное образование, обладая гибкостью, вариативностью и меньшей регламентированностью по сравнению с формальной школьной системой, становится стратегической площадкой для формирования поликультурной личности, способной к эффективному взаимодействию в условиях культурного и языкового плюрализма. Именно внешкольная среда, предоставляющая возможность погружения в культурные практики, служит мощным механизмом сохранения и передачи языка наследия.

Особый научный интерес и практическую значимость в контексте современной образовательной парадигмы представляет собой феномен русско-арабского билингвизма в странах Персидского залива. Здесь, где наблюдается высокая концентрация русскоязычного населения, проживающего в доминирующей арабской культурной среде, возникает уникальная лингвокультурная ситуация, требующая целенаправленного развития межкультурной компетенции. Русский язык, выступая в роли языка наследия и языка межнационального диалога для полиэтнических семей региона, становится критически важным ресурсом, игнорирование поддержки которого чревато риском утраты этнической идентичности в среде диаспоры и снижением конкурентоспособности выпускников.

Таким образом, исходя из актуальности поддержки русского языка как языка культуры и коммуникации за пределами Российской Федерации и опираясь на международные установки по развитию межкультурного образования, исследование роли дополнительного образования на русском языке в специфических условиях русско-арабского билингвизма в странах Персидского залива приобретает не только теоретическое, но и важное практическое значение, поскольку именно неформальные образовательные структуры способны нивелировать риски языковой интерференции и культурного отрыва, обеспечивая полноценное становление поликультурной личности.

Цель статьи в определении и обосновании педагогических и организационных условий, способствующих эффективному формированию поликультурной личности средствами дополнительного образования на русском языке в условиях русско-арабского билингвизма в странах Персидского залива.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие взаимосвязанные задачи, предполагающие последовательное углубление анализа:

- систематизировать теоретические подходы к феномену поликультурной личности и межкультурной компетенции в контексте международных образовательных инициатив (ЮНЕСКО, Совет Европы), раскрывая специфику требований, предъявляемых к современному билингвальному образованию;
- проанализировать социолингвистическую и образовательную ситуацию, складывающуюся в русскоязычной диаспоре стран Персидского залива, акцентируя внимание на рисках языковой интерференции и культурной изоляции, что позволит выявить ключевые вызовы, стоящие перед дополнительным образованием на русском языке;
- обосновать необходимость перехода от традиционных моделей преподавания русского языка как языка наследия к конструктивистскому подходу, способствующему формированию «виртуальной третьей культуры» как пространства межкультурного диалога, согласно эпистемологическим установкам современных исследований;
- выявить и структурировать педагогические условия, включающие эффективные культурные практики (например, совместные проекты, фестивали), способствующие интеграции русской и арабской культурных составляющих в содержании программ дополнительного образования;
- определить организационно-управленческие условия (доступность инфраструктуры, необходимость сертификации программ и квалификация преподавателей), обеспечивающие устойчивое и качественное функционирование центров дополнительного образования, отвечающих запросам русско-арабских полиэтнических семей региона;
- разработать практические рекомендации по развитию программ дополнительного образования на русском языке, нацеленных на формирование поликультурной личности, учитывающие выявленные эмпирические потребности и специфику культурного ландшафта стран Персидского залива.

Степень изученности проблемы

Современные научные исследования подтверждают актуальность международного вектора, заданного ЮНЕСКО, акцентируя внимание на межкультурной компетенции (МКК) как ключевом навыке XXI века. Наблюдается смещение фокуса исследований с традиционного билингвизма (как чисто языкового явления) на билингвизм как инструмент формирования поликультурной идентичности и МКК. Исследователи подчеркивают, что МКК включает в себя не только знание культурных фактов, но и способность к саморефлексии, эмпатии и толерантности. В этом контексте рассматривают психолого-педагогическое сопровождение развития поликультурной личности, осуществляемое средствами народной педагогики в условиях полиэтнической образовательной среды. М. J. Bennett, цитируя Н. R. Maturana и F. J. Varela, излагает конструктивистский взгляд на культуру, который он использует для обоснования необходимости саморефлексии в межкультурном обучении [5, р. 100-101]. Н. R. Maturana и F. J. Varela предлагают определение «культурного поведения», отходящее от традиционного понимания культуры как статичной структуры или набора правил. Культурное поведение – это поведенческие паттерны, приобретенные онтогенетически (т. е. в процессе индивидуального развития) в коммуникативной динамике социального окружения и сохраняющиеся стабильно через поколения [6]. В этом контексте культурное поведение является непрерывным проявлением организации реальности, которая поддерживается через взаимодействие внутри социальной среды. Иными словами, культура – это не вещь, а процесс поддержания определенного образа жизни.

М. J. Bennett, развивая идеи Н. R. Maturana и F. J. Varela, описывает культуру как диалектическое единство опыта и его осмысления. Культура является результатом прожитого опыта (практики), формирующимся через участие в социальном действии. Мы не просто пассивные носители культуры; мы активно создаем ее, участвуя в ней. Часть этого опыта включает «языкование» (language), т.е. процесс говорения и объяснения нашего опыта, что и порождает те объяснения, которые мы называем «культурой» [5, р. 100].

Интересный подход к интерпретации эмпатии мы обнаруживаем в статье S. Afroogh с соавт., которые определяют ее не как единое, а как многокомпонентное и многоаспектное явление, необходимое для достижения инклюзивного и эффективного подхода к обеспечению устойчивости сообществ. Авторы, обосновывая центральную роль эмпатии в инженерном проектировании, подчеркивают, что для создания человекоцентричного и справедливого подхода к устойчивости сообществ инженеры должны обладать тремя взаимосвязанными видами эмпатии (*three kinds of empathy*), которые в совокупности обеспечивают полное понимание потребностей заинтересованных сторон: когнитивная эмпатия (*cognitive empathy*), аффективная эмпатия (*affective empathy*) и гонативная эмпатия (*conative empathy*) [7]. Эмпатия как триединый, центральный механизм, играющий ключевую роль в создании и поддержании инклюзивного и эффективно-го подхода к устойчивости сообществ, способствует тому, что человек оказывается в центре со своей чувствительностью к индивидуальным и общинным потребностям, а также ориентированностью на справедливость и ценности.

Культура – это одновременно и объяснение, и суть нашего прожитого социального опыта. Являясь конструкцией, она не сводится исключительно к когнитивному изобретению, поскольку она воплощается в культурном поведении, которое представляет собой осуществление нашего коллективного опыта и генерирует еще больше опыта, что составляет сущность культурной идентичности.

Исходя из этой динамичной, конструктивистской концепции, меняется и понимание межкультурной адаптации. Человек не «имеет» мировоззрение как нечто статичное, но постоянно находится в процессе его конструирования, выражая паттерны своей исторической интеракции и внося вклад в них. Если человек желает участвовать в другой культуре (например, итальянец в японской), он должен прекратить организовывать мир «итальянским» способом и начать организовывать его «японским» способом. Способность использовать рефлексивное сознание таким образом, чтобы конструировать альтернативные культуры и переходить к альтернативному опыту, является ключевым моментом межкультурной адаптации.

Анализ современного научного дискурса демонстрирует, что возросшая коммуникативная мобильность, облегченная стремительным развитием интернет-технологий, стала катализатором ускоренных социальных и языковых трансформаций, в результате чего языки перестали быть жестко привязаны к определенным географическим сообществам. В этом контексте небезынтересно обратиться к проблеме билингвизма. Э. Tarone, анализируя значительные достижения в понимании социолингвистических процессов, влияющих на усвоение второго языка (L2), подчеркивает решающую роль социального контекста, формирующего ввод, обработку и фактическое использование L2 [8, р. 837-846]. Подтверждая это, исследования, рассматривающие особенности изучения русского языка в Германии [9], проблему его сохранения в Грузии [10], или специфику повседневной коммуникации в русскоязычных семьях, проживающих в Японии [11], демонстрируют, что обучающиеся намеренно используют второй язык для утверждения социальной идентичности и успешного общения в социальных контекстах.

Исследования в области проблем билингвизма и полилингвизма фокусируются на процессах приобретения и функционирования нескольких языков в разных контекстах. Следуя классическому подходу, Э.М. Верещагин определяет билингва как носителя двух систем общения [12]. Углубляя это понимание, Н.А. Свердлова и Е.П. Мариасова рассматривают языковое сознание билингва как сложную и динамичную систему, формирующуюся под влиянием культурной адаптации и внешней среды, указывая на его неоднородность и возникновение явлений интерференции, что приводит к формированию новых, уникальных языковых явлений [13, с. 523].

В контексте глобализации ценность билингвизма усиливается, поскольку, как утверждают А. John и Е. George, владение несколькими языками посредством метаконцептуальной и метаязыковой картины мира помогает людям мыслить глобально, расширяя свой личный кругозор и повышая самосознание [14, р. 17]. Однако для русского языка, который сегодня становится первым языком формирования картины мира в моноэтнических национальных семьях за рубежом, возникает угроза сохранения этнической идентичности. Различая понятия «родной язык» и «этнический язык», исследователи обращают внимание на то, что не всегда языком, на котором ребенок впервые начинает говорить, становится этнический язык. А. П. Седых, раскрывая проблему языковой идентичности, подчеркивает ключевую роль национальных архетипов и социокультурной среды в их формировании [15]. Следовательно, билингвизм приобретает актуальность как проблема сохранения тонкого баланса между национальной языковой идентичностью

и адаптацией к новым языковым реалиям, что требует внедрения новых языковых установок в политику поддержки языкового разнообразия. В связи с этим, особое значение приобретают исследования межпоколенной трансмиссии ценностей в современном поликультурном мире [16], поскольку они затрагивают вопросы формирования традиционных российских ценностей и социальных установок детей в новых реалиях.

Переосмысление многоязычия, которое ценит неоднородность и ставит под сомнение традиционные способы построения языковых приоритетов, лежит в основе рефлексивного педагогического подхода. Этот подход выходит за рамки измерения компетентности на основе отдельных показателей, способствуя учету сложного жизненного и социального опыта каждого из субъектов коммуникации [17, р. 153-154]. В современных социокультурных реалиях необходимо учитывать сложные идентичности субъекта коммуникации и способствовать их согласованию.

Взаимодействие между различными языками и культурами привело к появлению концепции транскультурализма. Согласно И. А. Савченко, билингвизм обладает транскультурной природой, выражающейся в способности эффективно общаться на нескольких языках, играя решающую роль в содействии межкультурному взаимодействию [18, р. 193]. Двуязычные носители демонстрируют уникальное сочетание влияний, что приводит к «размыванию» языковых границ и лучшему пониманию различных точек зрения. Следовательно, рост билингвизма в мире, обусловленный миграционными процессами и демографическими сдвигами, обосновывает рост спроса на двуязычные образовательные программы [19], подтверждая необходимость более целостных и контекстно-зависимых подходов к усвоению языка [20, р. 129].

Г.Н. Чиршева и П.В. Коровушкин, представляя исследование детского билингвизма, развивающегося в русской семье, где родители используют разные языки, подчеркивают, что такой билингвизм, хотя и не связан с бикультурностью в той же степени, что и в биэтнических семьях, является естественным, поскольку развивается в процессе повседневного общения [21, с. 237]. Таким образом, учитывая сложность и многогранность билингвизма и полилингвизма, А. Adli и G. R. Guu подчеркивают этический императив расширения сотрудничества между исследователями разных культурных и языковых слоев, что необходимо для соответствия вызовам глобализирующегося мира и поддержки языкового разнообразия [22, р. 11].

Учитывая, что современное научное понимание культуры трансформировалось от статичной структуры к динамичному процессу (праксису), требующему саморефлексии и формирующемуся через активное участие в социальном действии (H. R. Maturana, F. J. Varela, M. J. Bennett), а билингвизм перестал быть лишь языковым явлением, становясь инструментом поликультурной идентичности, возникает неизбежный вопрос о механизме реализации этих сложных теоретических установок на практике.

Если межкультурная компетенция (МКК) включает не только знание фактов, но и когнитивную, аффективную и конативную эмпатию (S. Afroogh et al.), а также способность к рефлексивному сознанию – ключевому моменту межкультурной адаптации, позволяющему индивиду конструировать альтернативные культурные паттерны, то формальная школьная система, обладающая жесткой регламентацией, не всегда может обеспечить необходимое пространство для такого глубокого и гибкого взаимодействия. В этой связи, А. Н. Аленова с соавторами подчеркивают, что дополнительное образование выступает фактором, создающим мотивирующее пространство для развития личности [23].

Следовательно, наиболее адекватной площадкой, способной реализовать рефлексивный педагогический подход, который ценит неоднородность, способствует учету сложного жизненного и социального опыта билингва и согласованию его сложной идентичности, является дополнительное образование.

Изучая этот сектор, Н. В. Попова и Н. И. Алмазова описывают этапы развития дополнительного образования (ДО) в России, отмечая два «золотых периода» (1920-1930-е и 1960-1970-е гг.) и выделяя ключевые принципы его деятельности: коммуникабельность, доступность и открытость [24]. В настоящее время в России активно развиваются процессы, направленные на совершенствование кадрового обеспечения системы ДОД в соответствии с новыми задачами государственной образовательной политики, включая внедрение ФГОС и профстандартов [25]. А. В. Золотарева, Н. А. Мухамедьярова и И. Г. Харисова подчеркивают, что, поскольку дополнительное образование не имеет жестких стандартов, очень многое в его содержании зависит от

знаний и комплекса профессиональных компетенций педагога-универсала, что требует дальнейшего исследования кадрового обеспечения сферы ДОД в РФ [25, с. 668].

Обладая необходимой вариативностью, дополнительное образование позволяет выйти за рамки измерения компетентности по отдельным языковым показателям и создать «виртуальную третью культуру» – интеракционное пространство, где и происходит подлинное межкультурное обучение. Как показывает исследование А. А. Бочавер с соавторами, дополнительное образование выступает важнейшим ресурсным пространством для ребенка, расширяя его кругозор, позволяя получить опыт успешности и корректировать неблагоприятные школьные ситуации; при этом семья является основным «архитектором» образовательного пространства ребенка, детерминируя стратегии его проектирования [26]. В. С. Собкин и Е. А. Калашникова установили, что включенность в систему дополнительного образования способствует позитивному вектору развития субъекта, поскольку мотивы занятий связаны с расширением кругозора, повышением уровня знаний и достижением личностной успешности [27]. Более того, С. Ю. Степанов с соавторами выявили, что занятия в системе дополнительного образования противодействуют негативному влиянию развлекательных цифровых технологий, способствуя более высокому уровню интеллектуального и креативного развития школьников [28].

Исходя из доказанной транскультурной природы билингвизма и необходимости формирования сложных идентичностей, актуальность приобретает исследование места и роли дополнительного образования на русском языке, поскольку именно оно способно выступить системообразующим фактором, обеспечивающим сохранение языка наследия и целенаправленное развитие поликультурной личности в условиях русско-арабского билингвизма. Исключительную релевантность в этом контексте приобретает исследование С. Х. Хакназарова, посвященное удовлетворенности родителей качеством дополнительного образования детей по родным языкам и литературе, что подтверждает важность этого сектора для сохранения языковой идентичности в полиэтнических регионах [29]. Несмотря на богатство теоретических исследований, практическая реализация этих принципов в специфических условиях русско-арабского билингвизма в странах Персидского залива остается недостаточно изученной областью.

Современный научный дискурс о влиянии билингвизма на когнитивные процессы прошел значительную эволюцию, отражающую парадигмальный сдвиг в педагогике и психологии. Если в классических работах начала XX века высказывались определенные опасения относительно влияния двуязычия на общее ментальное развитие [30] и уровень интеллекта обучающихся [31], то современные исследования подчеркивают адаптивность и нейропластичность мозга билингва. В частности, акцентируется внимание на вариативности путей усвоения второго языка в зависимости от возрастных факторов [32] и решающей роли языковой доминанты, определяющей траекторию развития обеих лингвистических систем [33].

В этом контексте исключительную значимость приобретает потенциал дополнительного образования как фактора гармонизации личностного развития. Установлено, что внеучебная деятельность в области музыки и визуальных искусств напрямую коррелирует с повышением академической успеваемости школьников [34]. Более того, участие в подобных активностях выступает эффективным инструментом социальной инклюзии, обеспечивая ценный опыт взаимодействия как для нейротипичных детей, так и для детей с аутизмом [35]. Основания для успешной реализации этих образовательных эффектов закладываются еще в раннем возрасте через развитие систем внимания и памяти [36], при этом в кризисные периоды (например, в условиях пандемии) решающим фактором сохранения развивающей среды становится стиль родительского воспитания и вовлеченность семьи в совместные практики [37].

Реализация этих задач требует от современного педагога не только предметных знаний, но и сформированной системы профессиональных ценностей [38]. В арсенал современного специалиста входят технологии персонализированного обучения, демонстрирующие высокую эффективность в различных социально-экономических контекстах [39], а также возможности искусственного интеллекта для целенаправленного развития коммуникативных навыков [40]. Для специфических условий арабо-русского билингвизма критически важным становится использование валидных инструментов оценки языкового функционирования, таких как система ALEF [41]. Интеграция данных подходов в рамках социально-инновационного образования позволяет создать гибкую среду, адаптированную к особым образовательным потребностям детей в поликультурном пространстве [42].

Большой интерес для нашего исследования роли дополнительного образования в условиях арабо-русского двуязычия представляет работа О. М. А. А. Hazaymeh [43], в которой на основе качественного подхода (интервью, наблюдения, языковые дневники) исследуются паттерны языкового поведения в арабо-русских семьях, проживающих в Иордании, что обеспечивает ценную эмпирическую основу для анализа сходных социокультурных реалий стран Персидского залива. Исследование документирует высокую частоту интерсентенциального кодового переключения (intersentential code-switching), когда дети непрерывно чередуют арабский и русский языки в пределах одного предложения [43, p. 64]. Это явление согласуется с теорией ограничения эквивалентности (equivalence constraint theory), предполагающей, что переключение происходит в точках совпадения грамматических структур обоих языков. Более того, зафиксировано ситуационное кодовое переключение, при котором дети адаптируют свою речь в зависимости от контекста, подстраиваясь под разный уровень владения языком у родителей, что отражает теорию коммуникативной адаптации (communication accommodation theory) [43, p. 64].

Эти выводы подкрепляют конструктивистскую концепцию культуры как праксиса (Н. R. Maturana, F. J. Varela, M. J. Bennett) и подтверждают необходимость рефлексивного педагогического подхода. Если естественная коммуникация билингвов носит гибкий и адаптивный характер, то дополнительное образование должно создавать «виртуальную третью культуру» – пространство, где кодовое переключение рассматривается как нормативный механизм языковой деятельности, а не как ошибка. Билингвизм оказывает значительное влияние на формирование культурной идентичности, приводя к развитию у детей двойной идентичности или склонности к сохранению одной из культурных принадлежностей. При этом фактором, определяющим выбор идентичности, выступает интенсивность культурных связей [43, p. 75]: дети, имеющие более тесные связи с русскоязычными матерями и часто посещающие Россию, сохраняли более выраженную связь с русской культурой.

Таким образом, исследование О. М. А. А. Hazaymeh обосновывает ключевую роль дополнительного образования в условиях арабо-русской диаспоры. Поскольку дети в странах Залива проживают в среде доминирования арабской культуры, система дополнительного образования выступает как критически важный организованный контекст, способный компенсировать это доминирование и обеспечить «более тесную связь» с русской культурой посредством целенаправленных культурных практик (фестивали, тематические мероприятия и т. д.), необходимых для формирования поликультурной личности. В своей работе О. М. А. А. Hazaymeh подчеркивает вызовы, с которыми сталкиваются русскоязычные матери в стремлении сохранить русский язык в семье, особенно в условиях преобладающей арабоязычной среды [43, p. 75]. Это подтверждает актуальность организационно-управленческих условий дополнительного образования. ДО должно рассматриваться как социальная инфраструктура, предоставляющая русскоязычной диаспоре необходимое поддерживающее сообщество для устойчивого сохранения языка наследия, снижая тем самым лингвистическое и культурное бремя, лежащее на родителях.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В Чеченском государственном педагогическом университете в 2025 году реализовано прикладное научное исследование «Формирование поликультурной образовательно-воспитательной среды в условиях арабо-русского двуязычия средствами русского языка и культуры России (на базе культурно-образовательных учреждений с русскоязычным компонентом в странах Персидского залива)». Выявляя условия формирования поликультурной личности средствами дополнительного образования на русском языке в условиях арабо-русского билингвизма в странах Персидского залива нами использована комбинация теоретических и эмпирических методов. Теоретические методы: систематизация, контекстуальный и сравнительный анализ научных работ по проблематике билингвизма, межкультурной компетенции (МКК), конструктивистской концепции культуры (М. J. Bennett, Н. R. Maturana, F. J. Varela) и роли дополнительного образования в сохранении языка наследия (Н. В. Попова, Н. И. Алмазова). Эмпирические методы: анкетирование (опрос), контент-анализ ответов на открытые вопросы и методы описательной статистики.

В онлайн-опросе приняло участие 40 респондентов, составляющих часть гетероэтнических (арабо-русских) семей и русскоязычной диаспоры, проживающие в странах Персидского залива (Катар, Бахрейн, Объединенные Арабские Эмираты) и Ближнего Востока (Иордания). Основу

выборки составили русскоязычные родители и педагоги (возраст от 33 до 66 лет), непосредственно вовлеченные в процессы языкового и культурного сопровождения детей-билингвов, причем 79,5% (31 человек) респондентов представляют гетероэтнические семьи (вопрос 2). Средний срок проживания в странах Персидского залива и Ближнего Востока превышает 15 лет, что свидетельствует о глубокой погруженности выборки в местные социокультурные реалии (вопрос 3).

Для сбора эмпирической информации был разработан оригинальный авторский опросник (Анкета для выявления условий формирования поликультурной личности средствами дополнительного образования на русском языке), структура которого была переработана в процессе пилотного тестирования и состоит из 5 тематических блоков. Данный инструмент позволил определить ключевые условия, необходимые для развития поликультурной личности.

Ключевые блоки опросника:

Блок 1. Общая информация об участнике (вопросы 1–6). Установлена широкая представленность стран (Катар, Бахрейн, Объединенные Арабские Эмираты, Иордания) и гетероэтнический характер семей (79,5%), подтверждающий высокую актуальность исследования в контексте транскультурализма. Анализ открытых ответов (вопрос 1) показал высокий образовательный уровень респондентов (высшее, магистратура) и их профессиональную активность в сферах, требующих межкультурной коммуникации (финансы, педагогика, медицина, юриспруденция).

Блок 2. Отношение к русскому языку и культуре (вопросы 7–9) позволяет выявить роль русского языка как основы культурной идентичности и определить ключевые сферы русской культуры, интересные данной аудитории.

Блок 3. Русско-арабский билингвизм (вопросы 10–12) направлен на фиксацию реальной языковой ситуации в семье, позволяя выделить специфику языкового поведения, соотносимую с исследованием О. М. А. А. Nazaymeh [43].

Блок 4. Воспитание поликультурной личности (вопросы 13–21) фокусируется на оценке важности и степени развития ключевых компонентов МКК: саморефлексии, эмпатии и толерантности (S. Afroogh et al.).

Блок 5. Дополнительное образование как фактор развития (вопросы 22–25) собирает данные об эффективных культурных практиках и оценке роли дополнительного образования, что необходимо для выявления педагогических и организационных условий.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Интерпретация языковой ситуации (Блок 1, вопросы 4–6)

Анализ открытых ответов о языковой ситуации в семье подчеркивает доминирование трилингвизма. В семье наиболее часто используются русский, арабский и английский языки (вопрос 4). При этом русский язык последовательно позиционируется русскоязычными матерями как основной язык общения с детьми (вопрос 5), что отражает сознательную стратегию сохранения языка наследия.

Языковой результат у детей. Ответы демонстрируют формирование полноценного трилингвизма у детей (вопрос 6). У большинства детей зафиксировано владение русским, арабским и английским, причем английский часто выступает языком обучения, а русский и арабский – языками семейной и социальной коммуникации, что подтверждает высокую актуальность нашего исследования, указывая на сложную и динамичную языковую среду, требующую целенаправленного педагогического сопровождения.

Методы обработки данных. Собранные данные подверглись двойной обработке. Количественная обработка: ответы на закрытые вопросы были обработаны с использованием методов описательной статистики (частотный анализ), позволившим определить процентное соотношение выборов.

Качественная обработка: ответы на открытые вопросы были проанализированы методом контент-анализа с последующей тематической категоризацией. Данный подход позволил извлечь ключевые организационно-управленческие и педагогические условия, необходимые для решения Задач 4 и 5 и обеспечивающие эмпирическую валидность разработанных рекомендаций.

Блок 2. Отношение к русскому языку и культуре

Анализ ответов респондентов, представляющих русскоязычную диаспору и проживающих в условиях арабо-русского билингвизма, в Блоке 2 позволяет сделать вывод о высокой ценности русского языка как основы культурной идентичности и определить ключевые сферы русской культуры, интересные данной аудитории.

1. Место русского языка в жизни респондентов (вопрос 7)

Распределение ответов демонстрирует устойчивое позиционирование русского языка как фундаментальной основы идентичности для подавляющего большинства участников опроса:

Родной язык: 80,5% (32 человека) респондентов определили русский язык как свой родной язык.

Язык профессиональной деятельности: лишь 17,5% (7 человек) указали его как язык профессиональной деятельности, что отражает доминирование английского и арабского языков в рабочих сферах стран Персидского залива.

«Второй родной» язык: 15,0% (6 человек) выбрали категорию «второй родной» язык, что свидетельствует о сложном, многокомпонентном характере языковой идентичности, согласующемся с концепцией транскультурализма [18].

Вывод: данные подтверждают актуальность сохранения русского языка как языка наследия (heritage language) в условиях поликультурного общества. Несмотря на то, что русский язык не является основным инструментом профессиональной реализации, он сохраняет свою ядерную функцию как инструмент формирования картины мира и этнической идентичности, что обосновывает роль дополнительного образования в поддержании этого ядра.

2. Опыт изучения русского языка (вопрос 8)

Анализ опыта изучения показывает практически полную преемственность передачи языка внутри семьи.

Родился и рос в русскоязычной семье: подавляющее большинство – 92,5% (37 человек) – указали на то, что родились и росли в русскоязычной семье.

Изучал в школе: 35% (14 человек) изучали его в школе, что также указывает на первичность семейной трансмиссии.

Дополнительное образование: лишь 5% (2 человека) получали русский язык через курсы/дополнительное образование.

Вывод: высокий процент передачи языка через семью подчеркивает критическую важность родительского ресурса. Однако, учитывая вызовы, с которыми сталкиваются русскоязычные матери, стремящиеся сохранить русский язык в доминирующей арабоязычной среде (согласно О. М. А. А. Nazaumei [43, p. 12]), дополнительное образование должно рассматриваться не как первичный, а как вспомогательный, систематизирующий фактор, обеспечивающий структурированный ввод и мотивирующий контекст для детей-билингвов, поддерживая усилия родителей.

3. Сферы русской культуры, наиболее близкие респондентам (вопрос 9)

Ответы на этот вопрос позволяют определить конкретные культурные области, способные стать основой для разработки программ дополнительного образования (см. табл. 1):

Вывод: наиболее значимыми для диаспоры оказались нематериальные и фундаментальные аспекты культуры: история / традиции (75,0%), литература и музыка / искусство (по 72,5%). Этот результат демонстрирует запрос аудитории на глубинное погружение в традиционные российские ценности и национальные архетипы. Следовательно, дополнительное образование

должно фокусироваться на практиках, обеспечивающих межпоколенную трансмиссию ценностей (Б. А. Вяткин с соавт. [16]), например, через театральные студии, фольклорные кружки и изучение традиционных праздников, что соответствует принципу гуманитаризации ДО, отмеченному Н. В. Поповой и Н. И. Алмазовой [24].

Таблица 1 Сферы русской культуры, наиболее близкие респондентам

Сфера русской культуры	Количество ответов	Доля ответов
История / традиции	30	75,0%
Литература	29	72,5%
Музыка / искусство	29	72,5%
Современная культура (кино, медиа)	21	52,5%

Блок 3. Русско-арабский билингвизм

Анализ Блока 3 позволяет оценить степень владения арабским языком в русскоязычной диаспоре, выявить воспринимаемую ценность билингвизма и идентифицировать ключевые трудности, возникающие при обучении и воспитании детей-билингвов.

1. Владение арабским языком и его воспринимаемая ценность

Владение арабским языком (вопрос 10)

57,5% (23 человека) респондентов владеют арабским языком.

42,5% (17 человек) не владеют им.

Вывод: данный результат подчеркивает гетерогенность русскоязычной диаспоры. Тот факт, что более половины респондентов владеют арабским языком, свидетельствует о высокой степени социальной и культурной интеграции в принимающем обществе. Однако значительная доля невладеющих (42,5%) указывает на сохранение лингвистического барьера, что усиливает важность дополнительного образования на русском языке как единственной структурированной русскоязычной среды для этой части диаспоры.

Влияние сочетания языков на восприятие мира (вопрос 11)

Среди тех, кто владеет арабским языком, преобладает позитивная оценка влияния билингвизма на когнитивные и социокультурные процессы:

59,3% (16 человек) считают, что билингвизм позволяет лучше понимать разные культуры;

29,6% (8 человек) отметили, что он расширяет кругозор.

Вывод: абсолютное большинство респондентов (88,9%) рассматривают билингвизм как ресурс, способствующий развитию межкультурной компетенции (МКК), что полностью соответствует теоретическим положениям о транскультурной природе билингвизма и его роли в формировании поликультурной идентичности. Следовательно, цель дополнительного образования должна быть смещена с простого сохранения языка на целенаправленное развитие МКК, используя эту положительную установку родителей.

2. Ключевые трудности в условиях билингвизма (вопрос 12)

Респонденты выделили следующие основные трудности, с которыми они сталкиваются при обучении и воспитании детей (см. табл. 2).

Вывод: наиболее остро воспринимаемой проблемой является «языковая интерференция» (45,0%). Однако, в свете исследования О. М. А. А. Назарова [43], где кодовое переключение рассматривается как нормативный и естественный механизм билингвальной коммуникации,

педагогическая задача состоит не в том, чтобы исключить смешение языков, а в том, чтобы структурировать его. Дополнительное образование должно предложить рефлексивные практики, позволяющие детям осознавать грамматические и семантические различия языков, превращая неосознанную интерференцию в осознанное кодовое переключение (переключение кодов).

Таблица 2 Ключевые трудности в условиях билингвизма

Сфера русской культуры	Количество ответов	Доля ответов
История / традиции	30	75,0%
Литература	29	72,5%
Музыка / искусство	29	72,5%
Современная культура (кино, медиа)	21	52,5%

Второй по значимости проблемой назван «недостаток квалифицированных педагогов» (22,5%), что прямо подтверждает актуальность исследований А. В. Золотаревой, Н. А. Мухамедьяровой и И. Г. Харисовой [25] о комплексе профессиональных компетенций педагога дополнительного образования, поскольку для работы с билингвами требуется квалификация «педагога-универсала», способного работать в условиях высокой культурной сложности.

Наконец, «различие культурных норм» (20,0%) подтверждает теоретическое положение о том, что культура – это не просто набор фактов, а процесс (праксис), требующий эмпатии (когнитивной, аффективной и конативной) и саморефлексии [7], что обосновывает необходимость внедрения в программы ДО практик, направленных на развитие толерантности и способности к пониманию другого человека.

Блок 4. Воспитание поликультурной личности

Анализ Блока 4, посвященного выявлению ключевых компонентов и условий формирования поликультурной личности, демонстрирует ярко выраженный сдвиг в восприятии респондентов: акцент смещен с пассивного накопления знаний о культуре на активный опыт межкультурного взаимодействия (праксис), что полностью соответствует конструктивистской модели М. J. Bennett.

1. Компоненты поликультурной личности и роль русского языка

Источник поликультурности (вопрос 13)

Респонденты однозначно определяют опыт общения как доминирующий фактор в формировании поликультурности:

45,0% указали «опыт общения в многонациональной среде»;

в то время как «знание культур разных народов» выбрали только 17,5%.

Вывод: этот результат обосновывает необходимость внедрения в дополнительное образование деятельностных, практико-ориентированных форм. Поликультурная личность, по мнению респондентов, формируется не путем изучения фактов, а через непосредственное проживание и осмысление межкультурного опыта, что подтверждает теоретическое положение о культуре как диалектическом единстве праксиса и рефлексии.

Роль русского языка в диалоге (вопросы 14 и 18)

Русский язык воспринимается не просто как средство сохранения этнической идентичности, а как стратегический инструмент межнационального взаимодействия:

60,0% определили его как «язык посредник для межкультурного диалога» (вопрос 14);

47,5% видят его роль в странах Залива как «язык межнационального диалога» (вопрос 18).

Вывод: такое позиционирование придает русскому языку в системе дополнительного образования более широкую, транскультурную функцию, выходящую за рамки монокультурного обучения. Он становится ключевым инструментом для создания «виртуальной третьей культуры» – безопасного пространства, где происходит обмен и сближение русской и арабской культур, превращая его в инструмент геополитического и гуманитарного влияния.

Культурное наследие как рефлексивный механизм (вопросы 15 и 16)

Респонденты подтвердили, что изучение собственной культуры способствует пониманию чужой:

77,5% считают, что изучение русской литературы, истории и искусства в большой или определенной степени помогает лучше понимать другие культуры (вопрос 16).

40,0% наиболее ценными чертами российской культуры, способствующими уважению к многообразию, назвали «общение в многонациональной среде» и «традиции гостеприимства» (27,5%), а также «литература о человеке и человечности» (27,5%) (вопрос 15).

Вывод: осознание того, что изучение собственного культурного ядра (литературы и традиций гостеприимства) способствует рефлексивному пониманию других народов, обосновывает включение в программы ДО практик, основанных на этих глубинных ценностях, тем самым развивая когнитивную и аффективную эмпатию (согласно S. Afroogh et al.) – ключевые компоненты МКК.

2. Организационно-педагогические условия (задачи 4 и 5)

Эффективность культурных практик (вопрос 17)

Анализ активных практик демонстрирует абсолютный приоритет совместной, проектной деятельности над традиционными формами:

82,5% выбрали «совместные проекты»;

57,5% выбрали «фестивали»;

Только 25,0% указали «театральные постановки».

Вывод: непререкаемый лидер – совместные проекты – обозначает ключевое педагогическое условие для дополнительного образования, поскольку именно проектная деятельность требует сотрудничества, переговоров и применения когнитивной эмпатии [7], что делает ее идеальной средой для осознанного формирования поликультурности.

Критические условия для среды (вопрос 20)

Межкультурные проекты были названы наиболее важным условием 92,5% респондентов, что многократно усиливает вывод вопроса 17.

Подготовка педагогов и государственные программы были выбраны 50,0% респондентов.

Вывод: высокая оценка «подготовки педагогов» прямо подтверждает актуальность исследований А. В. Золотаревой, Н. А. Мухамедьяровой, И. Г. Харисовой [25] о необходимости специальных компетенций педагога дополнительного образования, работающего с билингвами. Оценка «государственных программ» указывает на запрос диаспоры на организационно-управленческую поддержку со стороны России, поскольку локальные усилия недостаточны для создания устойчивой поликультурной среды.

3. Качественный анализ примеров взаимодействия культур (вопрос 21)

Анализ открытых ответов (вопрос 21) позволил систематизировать реальные практики взаимодействия русской и арабской культур, выделив три ключевые категории, которые могут стать основой для модели дополнительного образования:

Институционализированный межкультурный обмен, который включает проекты, организованные при поддержке официальных структур, например, «Международный фестиваль в Иордании в Джераш, где наш клуб показывает красоту русской культуры... для арабской аудитории» (ответ 7); «Центр русского языка в Дохе, организованный преподавателями из Грозного» (ответ

31) – демонстрирует успешную модель регионального сотрудничества; «Организация фестиваля русской культуры в Иордании в 2025 году при сотрудничестве с Иорданским Государственным Университетом» (ответ 32).

Семейно-практическая интеграция отражает успешную адаптацию на бытовом уровне, которая должна быть включена в ДО, например, «В нашей семье мы отмечаем и уважаем праздники как русские, так и арабские» (ответ 8); «Русские праздники в арабских условиях. Масленица среди пальм» (ответ 39) – является ярким примером транскulturализма на уровне практики; «Мой зять, учит русский язык от моих внуков» (ответ 37) – свидетельствует о межпоколенной трансмиссии [16] в обратном направлении.

Мобильность и иммерсивный опыт подчеркивает важность выездных программ: «поездки на ВМФ-2024 и в Артек» (ответ 34) – способствуют «стремлению дальше проходить обучение в России и участвовать в социальной жизни как в России, так и в Иордании более активно», обеспечивая точку притяжения и повышая академическую успешность (В. С. Собкин, Е. А. Калашникова [27]).

Таким образом, результаты Блока 4 формируют четкую модель эффективного дополнительного образования, где ключевым условием выступает межкультурный проект, реализуемый квалифицированными педагогами в пространстве диалога, построенном на активном опыте (праксисе) и взаимной рефлексии.

Блок 5. Дополнительное образование как фактор развития

Анализ Блока 5 направлен на выявление практического опыта русскоязычной диаспоры в сфере дополнительного образования (ДО), оценку наиболее эффективных направлений и формулировку конкретных предложений по развитию программ, что необходимо для решения Задачи 5 (Разработка организационно-управленческих условий).

1. Вовлеченность в дополнительное образование (вопрос 22)

Результаты демонстрируют высокую вовлеченность диаспоры в систему дополнительного образования на русском языке:

70,0% респондентов посещают курсы (регулярно – 42,5% или эпизодически – 27,5%);

лишь 15,0% не посещают и не планируют.

Вывод: высокий уровень вовлеченности подтверждает критическую важность дополнительного образования как организованной инфраструктуры для сохранения языка и культуры в условиях арабо-русского билингвизма. Потребность в систематической поддержке языка наследия является явно выраженной, что обосновывает необходимость институциональной поддержки программ ДО.

2. Приоритетные направления дополнительного образования (вопрос 23)

Респонденты однозначно определяют культурно-проектную деятельность как наиболее эффективное средство формирования поликультурной личности, что согласуется с выводами Блока 4:

Культурно-образовательные клубы: 100,0%

Театральные студии, творческие кружки: 80,0%

Языковые курсы: 52,5%

Вывод: абсолютный приоритет культурно-образовательных клубов и творческих студий над традиционными языковыми курсами подтверждает необходимость сдвига в парадигме ДО: оно должно быть культурно-деятельностным, а не сугубо лингвистическим. Культура (литература, искусство, традиции), как показано в Блоке 2, выступает ядром идентичности, и именно через творческий праксис (театр, клубы) происходит наиболее эффективное развитие межкультурной компетенции, требующей эмпатии и саморефлексии [7].

3. Необходимые условия для эффективности ДО (вопрос 24)

В качестве ключевых организационных условий для эффективного функционирования ДО были названы:

Доступные программы и курсы: 72,5%

Интеграция культуры в образовательный процесс: 62,5%

Подготовка квалифицированных педагогов: 52,5%

Вывод: наиболее важным условием названа доступность программ (72,5%), что указывает на финансовые и логистические барьеры (ответ 22). Интеграция культуры (62,5%) усиливает необходимость отказа от сухого академизма в пользу деятельностного подхода, основанного на реальных традициях и практиках. Третий по значимости фактор – подготовка квалифицированных педагогов (52,5%) – повторяет вывод Блока 3, подчеркивая критическую роль кадрового обеспечения в условиях работы с билингвами.

4. Ожидания и предложения по развитию программ (вопрос 25)

Контент-анализ открытых предложений позволил систематизировать ключевые организационно-управленческие условия, которые могут быть включены в рекомендации статьи (см. табл. 3):

Таблица 3 Ожидания и предложения по развитию программ

Категория предложений	Ключевые тезисы из ответов	Релевантность для исследования
Институциональное развитие	Открытие русского образовательного центра/школы (ответы 3, 4, 11, 20), функционирование централизованных культурно-образовательных центров при поддержке посольства (ответ 29).	Обосновывает Задачу 5: необходима централизация усилий и государственная поддержка РФ для создания устойчивой инфраструктуры, поскольку разрозненные кружки не справляются с масштабом задач.
Сертификация и квалификация	Открытие центра изучения русского языка с последующей сертификацией учащегося (ответы 12, 27, 32), курсы повышения квалификации для учителей (ответ 15).	Подтверждает необходимость повышения качества и статуса ДО. Сертификация мотивирует учащихся и придает программам академическую значимость.
Проектная и творческая деятельность	Больше кружков для подросткового возраста (ответ 1), создание культурного центра со спектаклями, выступлениями гостей из России (ответ 2), организация интернационального Дома Творчества (ответ 29), театральные и музыкальные кружки (ответ 38).	Формирует ключевое педагогическое условие: приоритет проектно-творческой работы, направленной на межкультурное взаимодействие, особенно для подростковой аудитории, которая имеет наибольший потенциал для рефлексии идентичности.
Технологии и доступность	Развитие онлайн-форматов (ответ 22, 30), более доступное и разнообразное (ответ 8).	Подчеркивает роль цифровизации в обеспечении доступности и привлекательности программ для детей, живущих в отдаленных регионах или предпочитающих современные медиаформаты.

Таким образом, Блок 5 окончательно оформляет ключевое организационно-управленческое условие: создание централизованных, институционально поддерживаемых, культурно-образовательных центров, где квалифицированные педагоги реализуют творческие и проектные программы с целью развития МКК, а не только языковых навыков.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Осмысление полученных эмпирических данных позволяет по-новому взглянуть на процесс формирования поликультурной личности в специфических условиях стран Персидского залива. Центральным выводом исследования стало подтверждение того, что в условиях арабо-русского

билингвизма наиболее ценным ресурсом является не пассивное накопление лингвистических знаний, а активный опыт межкультурного взаимодействия (45,0% респондентов).

В этом контексте мы согласны с авторами, развивающими конструктивистский подход к культуре (М. J. Bennett, Н. R. Maturana, F. J. Varela), в том, что культура – это не статичный набор правил, а динамичный процесс или «праксис». Полученные нами данные о приоритетности совместных межкультурных проектов (92,5%) согласуются с мнением авторов, утверждающих, что культурная идентичность активно конструируется через участие в социальном действии и «оязыковление» личного опыта.

Особый интерес представляет выявленная специфика языкового поведения детей. Зафиксированная нами необходимость перехода от неосознанного смешения языков к осознанному кодовому переключению согласуется с результатами автора О. М. А. А. Hazaymeh. В частности, его выводы о высокой частоте интерсентенциального кодового переключения в арабо-русских семьях подтверждают нашу позицию о том, что такая гибкость является нормативным механизмом функционирования билингвальной личности, а не признаком языковой недостаточности.

Однако наши данные вносят определенные коррективы в традиционные представления о роли русского языка за рубежом. Выявленное восприятие русского языка как «языка-посредника» для 60,0% респондентов не вполне согласуется с теоретическими представлениями о языке наследия как о закрытой системе сохранения этнической чистоты. Напротив, в условиях стран Залива русский язык становится инструментом широкого межкультурного диалога, что требует смещения педагогического фокуса с «исправления ошибок» на развитие комплексной межкультурной компетенции.

Подтвержденная нами критическая роль квалификации педагогов (52,5%) в преодолении языковой интерференции находит поддержку в работах А. В. Золотаревой и соавторов, которые подчеркивают, что в системе дополнительного образования содержание программ напрямую детерминировано профессиональными компетенциями «педагога-универсала». Наше исследование дополняет эту позицию требованием наличия у педагога специфических навыков работы именно в транскультурной среде стран Залива.

Главный вывод работы, обоснованный в ходе обсуждения, заключается в необходимости институциональной трансформации центров дополнительного образования. Если ранее такие структуры рассматривались как факультативные площадки, то в условиях доминирования арабской и английской сред они должны стать «виртуальной третьей культурой». Это пространство, где через когнитивную и аффективную эмпатию (в понимании S. Afroogh) происходит согласование сложной, многослойной идентичности ребенка.

В результате проведенного исследования в мировой науке (в частности, в педагогике билингвизма) уточняется модель формирования поликультурной личности в условиях «двойного» доминирования инофонной среды (арабской и английской). Мы обосновали, что жизнеспособность русской лингвокультурной среды в регионе Залива напрямую зависит от создания модели организационно-педагогических условий, сочетающих культурно-деятельностный подход с профессиональной педагогической поддержкой кодового переключения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование, посвященное выявлению педагогических и организационных условий эффективного формирования поликультурной личности средствами дополнительного образования (ДО) в условиях арабо-русского билингвизма в странах Персидского залива, позволило обосновать необходимость смены парадигмы ДО: от лингвистического сохранения языка наследия к культурно-деятельностному развитию межкультурной компетенции (МКК).

Впервые был определен стратегический потенциал русского языка в регионе, который воспринимается большинством (60,0%) как язык-посредник для межкультурного диалога, а не только как средство приобщения к русской культуре. Данный вывод обосновывает транскультурную функцию дополнительного образования, направленную на создание «виртуальной тре-

твей культуры» – безопасной среды, способствующей осознанному переходу от интерференции к осознанному кодовому переключению.

В результате анализа эмпирических данных были сформулированы ключевые условия, обеспечивающие эффективность ДО в условиях арабо-русского двуязычия:

Педагогические условия основываются на приоритете активных форм обучения, таких как совместные межкультурные проекты (выбраны 92,5% респондентов) и театрально-творческие студии (80,0%), что способствует развитию когнитивной и аффективной эмпатии. Изучение русского культурного наследия (литература, традиции) должно использоваться как рефлексивный механизм, помогающий (77,5%) лучше понимать другие культуры.

Организационно-управленческие условия указывают на необходимость централизации и институциональной поддержки со стороны Российской Федерации. Респонденты считают критически важным создание единых культурно-образовательных центров (Русских домов) с возможностью сертификации, а также обеспечение доступности и высокого качества программ (72,5%). Необходимость целенаправленной подготовки квалифицированных педагогов (50,0%) была подтверждена как ключевой фактор, поскольку именно они осуществляют комплексное сопровождение билингвов.

Таким образом, в результате данного исследования впервые был разработан комплекс организационно-педагогических условий, внедрение которого позволит трансформировать существующие программы дополнительного образования в странах Персидского залива в эффективную систему, способную не только сохранить русский язык и культуру, но и сформировать у детей-билингвов полноценную поликультурную личность, открытую к продуктивному межкультурному диалогу в полиэтническом обществе. Полученные результаты имеют высокую практическую значимость для разработки государственных программ поддержки русского языка за рубежом.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства образования Российской Федерации на проведение прикладных научных исследований «Формирование поликультурной образовательной и воспитательной среды в условиях арабо-русского двуязычия средствами русского языка и культуры России (на базе культурно-образовательных учреждений с русскоязычным компонентом в странах Арабского залива)» № 125052906514-2.

ЛИТЕРАТУРА

1. Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии (2001). URL.: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/cultural_diversity.shtml (дата обращения: 03.07.2025)
2. UNESCO Guidelines on Intercultural Education (2006). URL.: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878> (дата обращения: 03.07.2025)
3. Цель 4: Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех / ООН, Цели устойчивого развития. URL.: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/education/> (дата обращения: 03.07.2025)
4. Совет Европы. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. URL.: <https://www.globaldialog.ru/articles/evropejskaja-sistema-urovnej-vladienija-inostrannym/> (дата обращения: 03.07.2025)
5. Bennett M. J. Paradigmatic assumptions and a developmental approach to intercultural learning // Student learning abroad. Routledge, 2023. P. 90–114.
6. Maturana H. R., Varela F. J. The tree of knowledge: The biological roots of human understanding. New Science Library/Shambhala Publications, 1987.
7. Afroogh S., Esmalian A., Donaldson J.P., Mostafavi A. Empathic Design in Engineering Education and Practice: An Approach for Achieving Inclusive and Effective Community Resilience. Sustainability. 2021. No. 13, Article 060
8. Tarone E. Sociolinguistic approaches to second language acquisition research – 1997–2007 // The modern language journal. 2007. Vol. 91. P. 837–848. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00672.x>
9. Марченко Т. В. Русский язык в Германии: его жизнь, приключения и особенности изучения // Вестник Российской академии наук. 2020. Т. 90, № 1. С. 74–80. DOI: 10.31857/S0869587320010107

10. Павлов А. С. Проблемы сохранения русского языка в Грузии в контексте современной геополитической конъюнктуры // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. 2024. Т. 18. №. 3. С. 378–387. <http://dx.doi.org/10.18255/1996-5648-2024-3-378-387>
11. Такеда Е. В. Некоторые особенности повседневного общения в русскоязычных семьях, которые живут в Японии // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2021. №. 1 (21). С. 23–31.
12. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (Билингвизма). Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2014. 162 с. DOI: 10.23681/252566
13. Sverdlova N. A., Mariasova E. P. Heterogeneity of bilingual linguistic consciousness: nature and criteria. 2023. P. 523–531. DOI: 10.21638/2782-1943.2022.42
14. John A., George E. English in the Current Scenario: An Analytical Reading of Globalisation Through the Lens of Language. 2024. P. 16–22. DOI: 10.9734/bpi/pller/v7/8159E
15. Седых А. П. Языковая идентичность, национальные архетипы и социокультурная среда их формирования // Научный результат. Теоретическая и прикладная лингвистика. 2021. Т. 7. № 3. С. 15–27. DOI: 10.18413/2313-8912-2021-7-3-0-2
16. Вяткин Б. А., Хотинец В. Ю., Кожевникова О. В. Межпоколенная трансмиссия ценностей в современном поликультурном мире // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 1. С. 135–162. DOI 10.17853/1994-5639-2022-1-135-162
17. Clark J. B. Heterogeneity and a sociolinguistics of multilingualism: Reconfiguring French language pedagogy // Language and Linguistics Compass. 2012. Vol. 6. No. 3. P. 143–161. DOI: 10.1002/lnc3.328
18. Savchenko I. A. Bilingualism as a Phenomenon of Transcultural Communication in Foreign Language Teaching // Tomsk State University Journal. 2021. No. 463. P. 188–195. DOI: 10.17223/15617793/463/24
19. Ravindranath M. Sociolinguistic variation and language contact // Language and Linguistics Compass. 2015. T. 9. No. 6. P. 243–255. DOI: 10.1111/lnc3.12137
20. Butler Y. G. Bilingualism/multilingualism and second-language acquisition // The handbook of bilingualism and multilingualism. 2012. P. 109–136. DOI: 10.1002/9781118332382.ch5
21. Чиршева Г. Н., Коровушкин П. В. Вкрапления в речи ребенка-билингва // Филологический класс. 2020. Т. 25. № 2. С. 236–246. DOI: 10.26170/FK20-02-21 311
22. Adli A., & Guy, G. R. Globalising the study of language variation and change: a manifesto on cross-cultural sociolinguistics // Language and Linguistics Compass. 2022. Vol. 16. No. 5-6. DOI: 10.1111/lnc3.12452
23. Аленова А. Н., Шубович В. Г., Петрищев И. О. Дополнительное образование как фактор мотивирующего пространства здорового образа жизни подростков // Теория и практика физической культуры. 2019. № 3. С. 52–54.
24. Попова Н. В., Алмазова Н. И. Основные этапы, принципы и тенденции развития дополнительного образования в Российской Федерации // Язык и культура. 2025. № 69. С. 176–203. <https://doi.org/10.17223/19996195/69/9>
25. Золотарева А. В., Мухамедьярова Н. А., Харисова И. Г. Исследование комплекса профессиональных компетенций педагога дополнительного образования: инструменты и результаты // Перспективы науки и образования. 2025. № 1. С. 665–691. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.1.43>
26. Бочавер, А. А., Вербилович О. Е., Павленко К. В. и др. Вовлеченность детей в дополнительное образование: контроль и ценность образования со стороны родителей // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 4. С. 32–40. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230403>
27. Собкин В. С., Калашникова Е. А. Отношение к дополнительному образованию учащихся основной и старшей школы: социально-психологические аспекты // Национальный психологический журнал. 2018. № 1(29). С. 63–76. <https://doi.org/10.11621/npj.2018.0106>
28. Степанов С. Ю., Рябова И. В., Гаврилова Е. В. Влияние цифровой среды и дополнительного образования на интеллектуальные и креативные способности школьников // Вопросы психологии. 2021. № 1. С. 61–70.
29. Хакназаров С. Х. Удовлетворённость родителей качеством дополнительного образования детей по родным языкам и литературе // Вестник угроведения. 2022. Т. 12, № 2. С. 386–397. <https://doi.org/10.30624/2220-4156-2022-12-2-386-397>
30. Smith F. Bilingualism and mental development // British Journal of Psychology. 1923. Vol. 13. P. 271–282. Available at: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-295.1923.tb00101.x> (accessed 19.12.2025)
31. Saer D. J. The effects of bilingualism on intelligence // British Journal of Psychology. 2024. Vol. 14. P. 25–38. Available at: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8295.1923.tb00110.x> (accessed 19.12.2025)
32. Birdsong D. Plasticity, variability and age in second language acquisition and bilingualism // Frontiers in Psychology. 2018. Vol. 9. P. 81. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00081
33. Hamann C, Rinke E, Genevskaya-Hanke D. Editorial: bilingual language development: the role of dominance // Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10. P. 1064. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01064
34. Ishiguro C., Ishihara T., Morita N. Extracurricular music and visual arts activities are related to academic performance improvement in school-aged children // Science of Learning. 2023. Vol. 8. No. 7. DOI: 10.1038/s41539-023-00155-0

35. Farrell C., Slaughter V., McAuliffe T. et al. Participation and experiences in extracurricular activities for autistic and neurotypical children // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2024. Vol. 54, No. 11. P. 4152–4166. DOI: 10.1007/s10803-023-06142-z
36. Forest T.A., Amso D. Neurodevelopment of attention, learning, and memory systems in infancy // *The Annual Review of Developmental Psychology*. 2023. Vol. 5. P. 45–65. DOI: 10.1146/annurevdevpsych-120321-011300
37. Ilari B., Cho E., Li J. et al. Perceptions of parenting, parent-child activities and children's extracurricular activities in times of COVID-19 // *Journal of Child and Family Studies*. 2022. No. 31. P. 409–420. DOI: 10.1007/s10826-021-02171-3
38. De Almeida Pimenta M. A. Competence of the modern educator: in search of finding values (Brazilian case) // *Education and Self-Development*. 2023. Vol. 18. No. 3. P. 92–99. DOI: 10.26907/esd.18.3.06
39. Major L., Francis G. A., Tsapali M. The effectiveness of technology-supported personalised learning in low-and middle-income countries: A meta-analysis // *British Journal of Educational Technology*. 2021. Vol. 52. No. 5. P. 1935–1964.
40. Sari N. The role of artificial intelligence (AI) in developing English language learner's communication skills // *Journal on Education*. 2023. Vol. 6. No. 01. P. 750–757.
41. Rakhlin N. V., Aljughaiman A., Grigorenko E. L. Assessing language development in arabic: the arabic language: evaluation of function (ALEF) // *Applied Neuropsychology: Child*. 2021. Vol. 10. No. 1. P. 37–52. Bouros M. et al. Social innovation education for students with additional educational needs: lessons learned from piloting across five countries // *ICERI2024 Proceedings*. IATED. 2024. P. 2162–2169. DOI: 10.21125/iceri.2024.0606. Available at: <https://library.iated.org/view/BOUROS2024SOC> (accessed 19.12.25)
42. Hazaymeh O. M. A. A. Bilingualism in the jordanian-russian family residing in Jordan and its impact on communication between its members // *Sustainable Multilingualism/Darnioji daugiakalbystė*. 2025. Vol. 26. P. 64–86.

REFERENCES

1. UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity (2001). Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/cultural_diversity.shtml (accessed 3 July 2025).
2. UNESCO Guidelines on Intercultural Education (2006). Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878> (accessed 3 July 2025).
3. Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all / UN, Sustainable Development Goals. Available at: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/education/> (accessed 3 July 2025).
4. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Available at: <https://www.globaldialog.ru/articles/evropejskaja-sistema-urovnej-vladenija-inostrannym/> (accessed 3 July 2025).
5. Bennett M. J. Paradigmatic assumptions and a developmental approach to intercultural learning. *Student learning abroad*. Routledge, 2023, pp. 90–114.
6. Maturana H. R., Varela F. J. The tree of knowledge: The biological roots of human understanding. New Science Library/Shambhala Publications, 1987.
7. Afroogh S., Esmalian A., Donaldson J. P., Mostafavi A. Empathic Design in Engineering Education and Practice: An Approach for Achieving Inclusive and Effective Community Resilience. *Sustainability*, 2021, vol. 13, Article 060.
8. Tarone E. Sociolinguistic approaches to second language acquisition research – 1997–2007. *The modern language journal*, 2007, vol. 91, pp. 837–848. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00672.x>
9. Marchenko T. V. Russian language in Germany: its life, adventures and features of study. *Bulletin of the Russian Academy of Sciences*, 2020, vol. 90, no. 1, pp. 74–80. DOI: 10.31857/S0869587320010107 (in Russ.)
10. Pavlov A. S. Problems of preserving the Russian language in Georgia in the context of the current geopolitical situation. *Yaroslavl State University Bulletin. Humanities Series*, 2024, vol. 18, no. 3, pp. 378–387. <http://dx.doi.org/10.18255/1996-5648-2024-3-378-387> (in Russ.)
11. Takeda E. V. Some features of everyday communication in Russian-speaking families living in Japan. *Bulletin of the North-Eastern Federal University named after. M.K. Ammosova. Series: Pedagogy. Psychology. Philosophy*, 2021, no. 1 (21), pp. 23–31. (in Russ.)
12. Vereshchagin E. M. Psychological and methodological characteristics of bilingualism. Moscow, Berlin, Direkt-Media Publ., 2014. 162 p. doi: 10.23681/252566 (in Russ.)
13. Sverdlova N. A., Mariasova E. P. Heterogeneity of bilingual linguistic consciousness: nature and criteria, 2023, pp. 523–531. <https://doi.org/10.21638/2782-1943.2022.42>
14. John A., George E. English in the current scenario: an analytical reading of globalisation. *Through the Lens of Language*, 2024, pp. 16–22. DOI: 10.9734/bpi/pller/v7/8159E
15. Sedykh A. P. Language identity, national archetypes and the sociocultural environment of their formation. *Scientific result. Theoretical and applied linguistics*, 2021, vol. 7, no. 3, pp. 15–27. DOI: 10.18413/2313-8912-2021-7-3-0-2 (in Russ.)

16. Vyatkin B. A., Khotinets V. Yu., Kozhevnikova O. V. Intergenerational transmission of values in the modern multicultural world. *Education and Science*, 2022, vol. 24, no. 1, pp. 135-162. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-1-135-162 (in Russ.)
17. Clark J. B. Heterogeneity and a sociolinguistics of multilingualism: Reconfiguring French language pedagogy. *Language and Linguistics Compass*, 2012, vol. 6, no. 3, pp. 143-161. <https://doi.org/10.1002/lnc3.328>
18. Savchenko I. A. Bilingualism as a phenomenon of transcultural communication in foreign language teaching. *Tomsk State University Journal*, 2021, no. 463, pp. 188-195. DOI: 10.17223/15617793/463/24
19. Ravindranath M. Sociolinguistic variation and language contact. *Language and Linguistics Compass*, 2015, vol. 9, no. 6, pp. 243-255. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12137>
20. Butler Y. G. Bilingualism/multilingualism and second-language acquisition. *The handbook of bilingualism and multilingualism*, 2012, pp. 109-136. <https://doi.org/10.1002/9781118332382.ch5>
21. Chirsheva G. N. Inclusions in the speech of a bilingual child. *Philology class*, 2020, vol. 25, no. 2, pp. 236-246. DOI: 10.26170/FK20-02-21 (in Russ.)
22. Adli A., Guy G. R. Globalising the study of language variation and change: A manifesto on cross-cultural sociolinguistics. *Language & Linguistics Compass*, 2022, e12452. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12452>
23. Alenova A. N., Shubovich V. G., Petrishchev I. O. Supplementary education as a factor in the motivating space of a healthy lifestyle for adolescents. *Theory and practice of physical education*, 2019, no. 3, pp. 52-54. (in Russ.)
24. Popova N. V., Almazova N. I. Main stages, principles and trends in the development of supplementary education in the Russian Federation. *Language and culture*, 2025, no. 69, pp. 176-203. <https://doi.org/10.17223/19996195/69/9> (in Russ.)
25. Zolotareva A. V., Mukhamed'yarova N. A., Kharisova I. G. Research of the complex of professional competencies of a supplementary education teacher: tools and results. *Perspectives of Science and Education*, 2025, no. 1, pp. 665-691. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.1.43> (in Russ.)
26. Bochaver A. A., Verbilovich O. E., Pavlenko K. V. et al. Children's involvement in supplementary education: control and value of education by parents. *Psychological Science and Education*, 2018, vol. 23, no. 4, pp. 32-40. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230403> (in Russ.)
27. Sobkin V. S., Kalashnikova E. A. Attitude towards supplementary education among secondary and high school students: socio-psychological aspects. *National Psychological Journal*, 2018, no. 1(29), pp. 63-76. <https://doi.org/10.11621/npj.2018.0106> (in Russ.)
28. Stepanov S. Yu., Ryabova I. V., Gavrilova E. V. Influence of the digital environment and supplementary education on the intellectual and creative abilities of schoolchildren. *Questions of psychology*, 2021, no. 1, pp. 61-70. (in Russ.)
29. Khaknazarov S. Kh. Parents' satisfaction with the quality of children's supplementary education in native languages and literature. *Bulletin of Ugrology*, 2022, vol. 12, no. 2, pp. 386-397. <https://doi.org/10.30624/2220-4156-2022-12-2-386-397> (in Russ.)
30. Smith F. Bilingualism and mental development. *British Journal of Psychology*, 1923, vol. 13, pp. 271-282. Available at: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-295.1923.tb00101.x> (accessed 19.12.2025)
31. Saer D. J. The effects of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*, 2024, vol. 14, pp. 25-38. Available at: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8295.1923.tb00110.x> (accessed 19.12.2025)
32. Birdsong, D. Plasticity, variability and age in second language acquisition and bilingualism. *Frontiers in Psychology*, 2018, vol. 9, pp. 81. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00081
33. Hamann C, Rinke E.,Genevska-Hanke D. Editorial: bilingual language development: the role of dominance *Frontiers in Psychology*, 2019, vol. 10, pp. 1064. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01064
34. Ishiguro C., Ishihara T.,Morita N. Extracurricular music and visual arts activities are related to academic performance improvement in school-aged children. *Science of Learning*, 2023, vol. 8, no. 7. DOI: 10.1038/s41539-023-00155-0
35. Farrell C., Slaughter V., McAuliffe T. et al. Participation and Experiences in Extracurricular Activities for Autistic and Neurotypical Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2023. DOI: 10.1007/s10803-023-06142-z
36. Forest T.A., Amso D. Neurodevelopment of Attention, Learning, and Memory Systems in Infancy. *The Annual Review of Developmental Psychology*, 2023, vol. 5, pp. 45-65. DOI: 10.1146/annurevdevpsych-120321-011300
37. Ilari B., Cho E., Li J. et al. Perceptions of parenting, parent-child activities and children's extracurricular activities in times of COVID-19. *Journal of Child and Family Studies*, 2022, no. 31, pp. 409-420. DOI: 10.1007/s10826-021-02171-3
38. De Almeida Pimenta M. A. Competence of the modern educator: in search of finding values (Brazilian case). *Education and Self-Development*, 2023, vol. 18, no. 3, pp. 92-99. DOI: 10.26907/esd.18.3.06
39. Major L., Francis G. A., Tsapali M. The effectiveness of technology-supported personalised learning in low- and middle-income countries: a meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 2021, vol. 52, no. 5, pp. 1935-1964.
40. Sari N. The role of artificial intelligence (AI) in developing English language learner's communication skills.

Journal on Education, 2023, vol. 6, no. 01, pp. 750-757.

41. Rakhlin N. V., Aljughaiman A., Grigorenko E. L. Assessing language development in arabic: the arabic language: evaluation of function (ALEF). *Applied Neuropsychology: Child*, 2021, vol. 10, no. 1, pp. 37-52.

42. Bouros M. et al. Social innovation education for students with additional educational needs: lessons learned from piloting across five countries. *ICERI2024 Proceedings. IATED*, 2024, pp. 2162-2169. doi: 10.21125/iceri.2024.0606. Available at: <https://library.iated.org/view/BOUROS2024SOC> (accessed 19.12.25)

43. Hazaymeh O. M. A. A. Bilingualism in the jordanian-russian family residing in Jordan and its impact on communication between its members. *Sustainable Multilingualism. Darnioji daugiakalbystė*, 2025, vol. 26, pp. 64-86.

Авторы	Authors
Бетильмерзаева Марет Мусламовна (Россия, г. Грозный) Доцент, доктор философских наук, заведующий кафедрой философии, политологии и социологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» E-mail: maret_fil@mail.ru ORCID ID: 0000-0001-8324-7153 Scopus Author ID: 57191373857	Maret M. Betilmerzaeva (Russia, Grozny) Associate Professor, Dr. Sci. (Philosophy), Head of the Department of Philosophy, Political Science, and Sociology Chechen State Pedagogical University Email: maret_fil@mail.ru ORCID ID: 0000-0001-8324-7153 Scopus Author ID: 57191373857
Буралова Раиса Амхадовна (Россия, г. Грозный) Доцент, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» E-mail: rburalova@mail.ru ORCID ID: 0009-0002-8166-1574 Scopus Author ID: 58550457800	Raisa A. Buralova (Russia, Grozny) Associate Professor, Cand. Sci. (Philol.), Head of the Department of Russian Language and Teaching Methods Chechen State Pedagogical University Email: rburalova@mail.ru ORCID ID: 0009-0002-8166-1574 Scopus Author ID: 58550457800

Вклад авторов	Author's contribution
Бетильмерзаева М. М.: концептуализация, методология, руководство исследованием, создание рукописи и ее редактирование, администрирование проекта Буралова Р. А.: методология, проведение исследования, верификация данных	Maret M. Betilmerzaeva: Conceptualization, Methodology, Writing - Review & Editing, Supervision, Project administration Raisa A. Buralova: Methodology, Investigation, Validation

© Бетильмерзаева М. М., Буралова Р. А., 2026 Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов	© Maret M. Betilmerzaeva, Raisa A. Buralova, 2026 The author's declared no conflicts of interest
---	---